



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado
Maestría en Educación

LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE
ESTUDIANTES EN EL INGRESO Y PRIMER AÑO DE
CARRERAS DE AGRONOMÍA.

Los casos de la Universidad Nacional de La Plata y la
Universidad Nacional Arturo Jauretche entre 2016-2018

Prof. y Lic. Julieta Alcoba

Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación

Directora: Mg. Mónica Luisa Paso

Co-directora: Dra. Luciana Garatte

La Plata, octubre 2021

AGRADECIMIENTOS Y PRIMERAS PALABAS

La escritura de esta tesis ocurrió en un momento muy extraño para nuestro pueblo en general y para mí en particular. Al calor de una cuarentena larga y una maternidad reciente, los capítulos que aquí se encuentran fueron tomando forma. Para algunas, la objetividad científica no implica silencio y abstracción del mundo. Implica dar la teta, acunar a un bebé con una mano y teclear con otra, apurar la escritura en las pequeñas siestas de nuestros hijos, y construir ideas en el marco de una escenografía que combina juguetes desparramados, canciones infantiles, y un amor enorme que nos demanda su atención. Así tomaron color estas páginas que aquí se comparten.

En tanto etapa de finalización de un proceso personal de formación, no quiero dejar de reconocer que esta Tesis no hubiera sido posible sin el apoyo y acompañamiento de un conjunto de personas, instituciones y políticas.

A la Universidad Nacional de La Plata, Universidad en la que me formé y a la que agradezco profundamente el haberme concedido una beca de investigación para realizar mis estudios de posgrado. Sin la existencia de estas políticas no hubiese sido materialmente posible sostener y finalizar mis estudios de posgrado.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, territorio donde crecí y crezco, institución que se tornó hogar para mí.

A la Maestría en Educación, a los docentes que la construyen y que orientaron mis ideas, compartieron las propias y aportaron profundamente a mi formación.

A la educación pública que permitió que la hija de un electricista y una maestra hoy esté terminando el nivel de posgrado; que es conquista y arma de nuestro pueblo, y a la cual defenderemos siempre.

A cada uno de los estudiantes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche y de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP que aceptaron disponer de su tiempo para reunirse conmigo en el marco de calendarios ajustados, y me permitieron conocer sus experiencias cotidianas. A estas dos instituciones también mi agradecimiento, por abrirme las puertas y por la construcción cotidiana que, no exenta de dificultades, llevan adelante. A Maxi, Matías, Víctor y Daniel, trabajadores de estas unidades académicas que me ayudaron a conocer y comprenderlas.

A mis amigas quienes me dieron ánimo, consejos y risas entre las ansiedades y dificultades que surgieron a lo largo del proceso de escritura. En particular agradezco a la Fer, Loli y Lu.

A mis compañerxs del Grupo de Investigación y de la cátedra de Pedagogía, por enseñarme que el crecimiento es colectivo, amoroso y compartido. Por brindar sus consejos y lecturas generosamente, y construir espacios laborales de gran potencia académica que renuncian al individualismo y la competencia. A Mónica Paso, Luciana Garatte, Maximiliano Fava, Valeria Perilli, Cecilia Carrera, Noelia Orienti, Marcela Quiroga y Andrés López. Un agradecimiento especial a Jessica Montenegro, cuyas producciones fui leyendo como mapas que orientaron la construcción de mi tesis, por su generosidad en contestar cada consulta y compartirme sus aprendizajes en la profesión de investigar. A Cele, a quien recordamos y extrañamos.

A mis Directora y Co-directora Mónica Luisa Paso y Luciana Garatte. Desde un cariño enorme agradezco sus tiempos, su generosidad intelectual, cada una de sus devoluciones y, sobre todo, la confianza que depositaron en mí para el desarrollo de esta investigación. Ambas apuntalaron mi proceso de formación desde una coherencia político pedagógica que admiro. Con ellas me encontré durante estos años en las aulas y reuniones laborales; pero también en abrazos y conversaciones que acompañaron los vaivenes de nuestras vidas y que fueron, para mí, pilares emocionales de gran importancia.

A mi familia, papá, mamá y mis hermanas Sole y Zoé por tanto apoyo en estos largos años. Por acompañar mi maternidad y posibilitar, así, que algo de mi energía pueda volcarse en esta escritura. Agradecimiento particular a Zoé, quién desde su ingreso a la universidad leyó con atención cada entrevista que realicé y compartió sensaciones y ocurrencias conmigo.

A mi Franco, que con un aguante enorme acompañó mis decisiones laborales y de formación, y supo comprender la pasión que todo esto me generaba. Quien, también, menguó mis ansiedades con cariño.

A Juana, mi niña, que trajo fuerza, ternura y valentía para mis días.

Finalmente quiero agradecer al Aule Humanidades, agrupación estudiantil en la que me formé y desde donde se configuró mi pasión por la universidad pública como espacio de formación y transformación del mundo. Allí se gestó mi interés acerca de la universidad como territorio de disputa política y, también, como objeto de investigación.

A todxs ustedes, agradecida profundamente.

LISTA DE ABREVIATURAS

UNLP: UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

UNAJ: UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHE

FCAyF: FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS Y FORESTALES

UBA: UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

LES: LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR

UA: UNIDAD ACADÉMICA

UUAA: UNIDADES ACADÉMICAS

TAU: TALLER DE AMBIENTACIÓN UNIVERSITARIA

CI: CICLO INICIAL

IEI: INSTITUTO DE ESTUDIOS INICIALES

CPU: CURSO DE PREPARACIÓN UNIVERSITARIA

RESUMEN

El estudio tuvo como objeto comprender las experiencias formativas que lxs estudiantes de Agronomía construyen durante el ingreso y primer año de sus carreras, con relación al proyecto académico en la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional Arturo Jauretche, entre 2016 y 2018. La selección de las unidades académicas obedeció a criterios ligados, por un lado, a la diversidad de origen fundacional de esas instituciones y, por otro, a los divergentes campos disciplinares y profesionales que median los proyectos académicos para el ingreso y primer año de las carreras de Agronomía en estas casas de estudio. El recorte temporal determinado se fundamenta en las modificaciones de la legislación nacional en torno al ingreso a las instituciones universitarias, realizado mediante la reforma de la Ley de Educación Superior a fines de 2015 en Argentina. La investigación se desplegó a partir de un diseño metodológico cualitativo, descriptivo y analítico, con un nivel de anclaje microsocio. El diseño de la investigación combinó una variedad de estrategias metodológicas con preeminencia de enfoques cualitativos. Las fuentes y técnicas de recolección de la información fueron por un lado de índole primaria: entrevistas cualitativas semi-estructuradas en profundidad a estudiantes e informantes clave, observaciones de clases; y, por otro lado, de naturaleza secundaria: análisis documental. Como resultado fue posible comprender, desde la perspectiva de los actores, las experiencias formativas en el tramo inicial de las carreras en vinculación con las propuestas de los proyectos institucionales, la heterogeneidad estudiantil y las particularidades propias del ingreso y primer año en tanto periodo inicial. Asimismo, fue posible conocer y analizar las prácticas académicas que desarrollan lxs estudiantes, los ámbitos de sociabilidad de los que participan, los sentidos que elaboran en torno a ellos y las valoraciones que construyen sobre sus experiencias. Los hallazgos de nuestra investigación, nos permiten validar el supuesto de partida, en el que asumimos la inexistencia de una condición estudiantil única, partiendo de comprender que la diversidad estudiantil, propia de matrículas heterogéneas en contextos de masificación universitaria, implica multiplicidades de experiencias, saberes, sentidos y prácticas. Asimismo, nuestros hallazgos, confirman aquellos postulados que consideran que, en tanto actores, lxs estudiantes enfrentan situaciones heterogéneas y desiguales, producto de sociedades diferenciadas no únicamente por desiguales condiciones económicas, sino también por desiguales tránsitos por el sistema educativo, condición de género, etc. En este sentido, lo observado en nuestra investigación es consistente con los posicionamientos teóricos asumidos que reconocen en las experiencias un diálogo entre elementos sociales y personales, entre representaciones sociales y subjetivas, construidas en un interjuego entre el sujeto y la realidad social. En rigor, para las experiencias analizadas, los hallazgos nos

permiten sostener que variables como la edad, el género, territorio de procedencia, condición laboral y las experiencias educativas previas, tanto en el nivel secundario como en el nivel superior, influyen significativamente en la heterogeneidad estudiantil y en la configuración de las experiencias formativas de lxs estudiantes en el tramo inicial de las carreras. Por otro lado, los resultados de nuestra investigación permiten sostener que las experiencias de formación de lxs estudiantes no son heterogéneas y diferentes únicamente por las condiciones plurales del actor, sino también por el entramado institucional, así como por las cualidades propias del proyecto académico -disciplinares, organizacionales, etc.- y el contexto histórico en el que su experiencia se despliega.

Palabras claves: experiencia formativa- estudiantes- universidad- ingreso y primer año- carreras de Agronomía

RESUMEN EN PORTUGUÉS

O estudo teve como objetivo compreender as experiências formativas que os estudantes de Agronomia constroem durante o ingresso e primeiro ano de suas carreiras, em relação ao projeto acadêmico da Universidade Nacional de La Plata e da Universidade Nacional Arturo Jauretche, entre 2016 e 2018. A seleção de unidades acadêmicas baseou-se em critérios vinculados, por um lado, à diversidade de origens fundacionais dessas instituições e, por outro, aos campos disciplinares e profissionais divergentes que medeiam os projetos acadêmicos de ingresso e primeiro ano de carreira. Essas casas de estudo. O corte provisório determinado baseia-se nas modificações legais em nível nacional relativas ao ingresso em instituições universitárias realizadas no final de 2015 na Argentina por meio da reforma da Lei do Educação Superior. A pesquisa desenvolveu-se a partir de um desenho metodológico qualitativo, descritivo e analítico, com seu nível de ancoragem microsocial. Nesse sentido, o desenho da pesquisa combinou uma variedade de estratégias metodológicas com preeminência de abordagens qualitativas. As fontes e técnicas de coleta de informação foram, por um lado, de natureza primária: entrevistas qualitativas semiestruturadas em profundidade com estudante e informantes-chave, observações de aulas; e por outro lado, de natureza secundária: a análise documental. Como resultados, foi possível compreender, na perspectiva dos atores, as vivências formativas na fase inicial das carreiras em conexão com as propostas dos projetos institucionais, a heterogeneidade discente e as peculiaridades do ingresso e primeiro ano como período inicial. Da mesma forma, foi possível conhecer e analisar as práticas acadêmicas que os estudantes desenvolvem, as áreas de sociabilidade dos participantes, os significados que elaboram e as avaliações que constroem sobre suas experiências. Os resultados da nossa investigação permitem-nos validar o pressuposto inicial, no qual consideramos a inexistência de uma condição de estudante único, a partir do entendimento de que a diversidade discente, típica das matrículas heterogêneas em contextos de sobrelotação universitária, implica multiplicidades de experiências, saberes, sentidos e práticas. Da mesma forma, nossos achados confirmam os postulados que consideramos que, como atores, os alunos enfrentam situações heterogêneas e desiguais, produto de sociedades diferenciadas não só por condições econômicas desiguais, mas também por trânsitos desiguais no sistema educacional, gênero, status, etc. Nesse sentido, o que se observa em nossa pesquisa é coerente com as posturas teóricas assumidas que reconhecem nas vivências um diálogo entre os elementos sociais e pessoais, entre as representações sociais e subjetivas, construído em uma interação entre o sujeito e a realidade social. A rigor, para as experiências analisadas, os resultados nos permitem sustentar que variáveis como idade, sexo, território de origem, condição de trabalho e experiências educacionais anteriores, tanto no nível médio como no nível superior, influenciam

significativamente a heterogeneidade na configuração das experiências formativas dos estudante em estágio inicial de carreira. Por outro lado, os resultados de nossa pesquisa nos permitem sustentar que as experiências formativas dos estudante não são heterogêneas e diferentes apenas pelas condições plurais do ator, mas também pelo tecido institucional, bem como pela qualidades do projeto acadêmico -disciplinar, organizacional, etc.- e o contexto histórico em que sua experiência se desdobra.

Palabras-chave: experiências formativas - estudantes -universidade - ingresso e primeiro ano - carreiras em Agronomia

RESUMEN EN INGLÉS

The objective of the research was to understand the formative experiences that Agronomy students build during University entrance qualification and first year of their careers, in relation to the academic project at the National University of La Plata and the Arturo Jauretche National University, between 2016 and 2018. The selection of academic units was based on criteria linked, on the one hand, to the diverse founding purposes of these institutions and, on the other, to the divergent disciplinary and professional fields that mediate academic projects for admission and first academic year of Agronomy in these institutions of higher learning. The determined temporary cut is based on the legal modifications at the national level regarding admission to university institutions made in Argentina by the end of 2015 through out the reform of the Higher Education Law. The research was conducted from a qualitative, descriptive and analytical methodological design, with a level of microsocial anchoring. In this sense, the research design combined a variety of methodological strategies with preeminence of qualitative approaches. The sources and techniques employed to collect data were both of a primary nature – through in-depth semi-structured qualitative interviews with students and key informants - and secondary nature – through documentary research. As a result, it was possible to understand, from the perspective of the social actors, the formative experiences in the initial stage of the careers in relation to the proposals of the institutional projects, the student heterogeneity and the peculiarities of admission and first academic year as initial period. Likewise, it was possible to understand and analyze the academic practices that the students develop, the areas of sociability of those who participate, the meanings and assessments that they construct on their experiences. The findings of our research allow us to validate the initial assumption, in which we assume the absence of a single student condition, understanding that student diversity, typical of heterogeneous enrollments in contexts of massification of higher education, implies multiplicities of experiences, knowledge, senses and practices. Likewise, our findings confirm those postulates that consider that, as social actors, students face heterogeneous and unequal situations, product of societies differentiated not only by unequal economic conditions, but also by unequal transits through the educational system, gender status, etc. In this sense, the results of our research are consistent with the assumed theoretical position that recognize in student experiences a dialogue between social and personal elements, between social and subjective representations, built in an interplay between the subject and social reality. Strictly speaking, for the experiences analyzed, the findings allow us to sustain that variables such as age, gender, place of origin, work condition and previous educational experiences, both at the secondary level and at the higher level, significantly influence heterogeneity student and the configuration of the formative experiences of the students during the initial stage of the careers. On the other hand, the

results of our research allow us to argue that the academic experiences of the students are not heterogeneous and different only because of the plural conditions of each social actor, but also because of the institutional framework, as well as the qualities of the academic project - disciplinary, organizational, etc.- and the historical context in which their experiences unfold.

Keywords: formative experiences - students - university- entry and first year- Agronomy careers

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. EL PROBLEMA Y OBJETO DE ESTUDIO DE ESTA INVESTIGACIÓN.....	1
2. PROPÓSITO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS	3
3. ESTADO DEL ARTE.....	4
4. TERRITORIO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	15
4.1 Universidad, proyecto académico y dispositivos de abordaje de la heterogeneidad y diferencia	15
4.2 Heterogeneidad de las matrículas, condición estudiantil y condición juvenil.....	17
4.3 Experiencias formativas y prácticas académicas	21
5. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	27
6. ESTRUCTURA DE LA TESIS	30
CAPÍTULO 1: PROYECTOS ACADÉMICOS PARA EL INGRESO Y PRIMER AÑO DE LAS CARRERAS DE AGRONOMÍA EN LA UNLP Y LA UNAJ	33
1. PRESENTACIÓN.....	33
2. LAS POLÍTICAS DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD Y LA PROBLEMÁTICA DE INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	35
3. LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA Y EL PROYECTO ACADÉMICO PARA EL INGRESO Y PRIMER AÑO DE INGENIERÍA AGRONÓMICA.....	39
3.1 Política de ingreso y dispositivos de la Universidad orientados al acceso y permanencia de lxs estudiantes en la UNLP.....	39
3.2 La Estrategia de Ingreso en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, exámenes y disputas recientes.....	42
3.3 El proyecto académico para el ingreso y primer año de la carrera de Ingeniería Agronómica periodo 2016-2018.....	45
4. LA UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETTCHE Y EL PROYECTO ACADÉMICO PARA EL INGRESO Y PRIMER AÑO DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS AGRARIAS.....	48
4.1 La UNAJ, su mandato fundacional y la heterogeneidad estudiantil como bandera	48
4.3 Propuesta curricular para el ingreso y primer año de la Licenciatura en Ciencias Agrarias de la UNAJ	54
5. CONCLUSIONES PARCIALES.....	55
CAPÍTULO 2: LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE INGENIERÍA AGRONÓMICA DE LA UNLP EN EL INGRESO Y PRIMER AÑO	60
1. PRESENTACIÓN.....	60
2. PRIMERAS PRÁCTICAS EN DÍAS INAUGURALES. LA LLEGADA A LA UNIVERSIDAD.....	61
3. EL INGRESO, INICIO DE EXPERIENCIAS DE SELECCIÓN Y SOCIABILIDAD	64
4. EXPERIENCIAS DE CONOCIMIENTO EN EL PRIMER AÑO.....	70

4.1	Entre el ingreso y el primer año. Experiencias entre la masividad y el anonimato	70
4.2	Pluralidad disciplinar y su expresión en las experiencias en el primer año	73
4.3	El tiempo, ritmos institucionales y encrucijadas en las experiencias de lxs estudiantes	76
4.4	Docentes, relaciones pedagógicas y tácticas estudiantiles	81
4.5	Clases, prácticas académicas y de estudio en el primer año	85
5.	SOCIABILIDAD, CONDICIÓN JUVENIL y DESPLAZAMIENTOS EN LA CIUDAD	89
5.1	Mudanza, familia y nuevos afectos	90
5.2	Ser de “por acá”. Entre distancias, nuevas y viejas sociabilidades	95
5.3	La participación en las actividades de las agrupaciones estudiantiles	99
6.	SER MUJER EN INGENIERÍA AGRONÓMICA	101
7.	CONCLUSIONES PARCIALES	104
CAPÍTULO 3: LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS AGRARIAS DE LA UNAJ EN EL INGRESO Y PRIMER AÑO		113
1.	PRESENTACIÓN	113
2.	LA LLEGADA A LA UNIVERSIDAD	113
2.1	La decisión de estudiar en la UNAJ	114
2.2	El ingreso a la Licenciatura en Ciencias Agrarias	118
3.	EXPERIENCIAS DE CONOCIMIENTO EN EL PRIMER AÑO	121
3.1	Pluralidad disciplinar y su expresión en las experiencias de conocimiento	121
3.2	Docentes y relaciones pedagógicas	126
3.3	Exámenes y tensiones entre la exigencia y la calidad	131
3.4	Prácticas académicas y de estudio en el primer año	133
4.	SUJETOS DE LA UNIVERSIDAD	138
4.1	El descubrimiento de la heterogeneidad en una universidad diferente	139
4.2	Socialización y experiencia de formación	142
5.	ENTRE LA POLÍTICA Y EL AJUSTE	144
5.1	Política y universidad	145
5.2	La experiencia en el ajuste	148
6.	CONCLUSIONES PARCIALES	150
CONCLUSIONES		159
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		176
ANEXOS		186
1.	ENTREVISTAS REALIZADAS	186
2.	FUENTES DOCUMENTALES	186
2.1	Documentos provenientes del Poder Legislativo	187
2.2	Documentos institucionales de la UNLP, UNAJ y FCAyF	187
2.3	Leyes	188

INTRODUCCIÓN

1. EL PROBLEMA Y OBJETO DE ESTUDIO DE ESTA INVESTIGACIÓN

La investigación tiene como objeto comprender las experiencias formativas que lxs¹ estudiantes de Agronomía construyen durante el ingreso y primer año² de sus carreras, con relación al proyecto académico en la Universidad Nacional de La Plata –desde ahora UNLP- y la Universidad Nacional Arturo Jauretche –desde ahora UNAJ-, entre 2016 y 2018.

La selección de las unidades académicas obedeció a criterios ligados, por un lado, a la diversidad de origen fundacional de esas instituciones y, por otro, a los divergentes campos disciplinares y profesionales que median los proyectos académicos para el ingreso y primer año de las carreras de Agronomía en estas casas de estudio.

El recorte temporal se fundamenta en las modificaciones legales a nivel nacional en torno al ingreso a las instituciones universitarias sancionadas a finales de 2015. Allí se aprueban un conjunto de cambios a la Ley de Educación Superior –desde ahora LES- mediante la sanción de la Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior. Específicamente importa resaltar la modificación del Artículo 7 de la LES que, a partir de entonces, indica

“Todas las personas que aprueben la Educación Secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el Nivel de Educación Superior. (...) Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada Institución de Educación Superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo, excluyente o discriminador” (Ley, n° 27.204, 2015, art. 4).

De este modo se produce un cambio legislativo sustancial al quedar indicada la obligatoriedad de ingreso irrestricto a la universidad.

Nuestro tema de investigación se inscribe dentro del área de estudios de la educación superior (Krotsch, 2001; Krotsch y Suasnábar, 2002). El problema particular de indagación se ubica en el núcleo problemático de dos vertientes temáticas consagradas a construir conocimiento sobre la universidad. Por un lado, hacemos referencia, a los tópicos

¹ Tal como se habilita en el Régimen de Enseñanza y Promoción de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y coincidiendo con el Artículo 41 del mismo donde se reconoce que “la lengua es “sexista” en su morfología y el masculino presenta mayor “extensión” que el femenino, la conformación morfosintáctica conlleva presupuestos ideológicos. Y...la lengua es instrumento de comunicación y visibilización de ideologías, y el dinamismo lingüístico es representativo de cambios sociales y culturales” (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2015), se decide en este escrito utilizar la letra X a fin de evitar el uso de un lenguaje sexista en los casos que se pueda y, cuando no se pueda por cuestiones gramaticales se utilizará el femenino, el masculino y la letra “e” a fin de visibilizar la existencia de identidades de género no binarias. No se modificarán las citas de otrxs autorxs, únicamente la escritura propia optará por este uso.

² En algunos pasajes de la tesis, a fin de evitar repeticiones, se apela al ingreso y primer año de las carreras bajo la denominación “tramo inicial de las carreras”.

abordados por los estudios sobre masificación de la educación superior. En particular, interesan los aportes de estos para comprender el proceso de masificación de las universidades en nuestro país. Estas pesquisas señalan que, a partir de mediados del siglo XX se da el paso de una universidad de elite a una de masas (Krotsch, 2001), en donde la relativa homogeneidad de las matrículas se rompe con la incorporación de otros sectores sociales al nivel. Algunos de estos estudios dan cuenta, también, de cómo esta masificación se expresa en nuestras universidades en procesos contradictorios de democratización del ingreso caracterizados como de “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2013).

Por otro lado, el problema particular de indagación de esta tesis, se construye con los aportes de un conjunto de pesquisas que indagan en lxs estudiantes en tanto actores universitarios. Originalmente, en nuestro país, la literatura especializada ha estado centrada principalmente en los movimientos estudiantiles, sobre todo a partir del impacto de la Reforma de 1918, pero actualizándose en los diferentes contextos históricos (Kleiner, 1964; Ciria y Sanguinetti, 1968; Graciarena, 1971; Portantiero, 1978; Toer, 1988; Sigal, 2002; Buchbinder, et al., 2010). A principios del siglo XXI, Krotsch reconoce que una investigación centrada en los movimientos estudiantiles resulta limitada para comprender el significado de ser hoy estudiante universitarix debido a la crisis de representación, y a la presencia de nuevos sectores sociales en la universidad y de una nueva cultura juvenil. El autor destaca la importancia de avanzar en indagaciones que se pregunten “qué significa ser hoy estudiantes en un contexto en el que la universidad ahora se ha masificado y complejizado en términos de sectores y niveles de decisión en toda la región” (Krotsch, 2002: 21). En este sentido, pesquisas recientes reconocen a la universidad como un espacio de producción de subjetividades y experiencias culturales. Estas indagaciones poseen un registro que prioriza las dimensiones institucionales, culturales y experienciales de la vida estudiantil, partiendo de una mirada histórica del tiempo presente (Carli, 2006; 2008; 2012; Pierella, 2011; 2014; 2014b; Blanco, 2014; Sosa y Saur, 2014). En lo que refiere a nuestro caso de estudio y coincidiendo con estas investigaciones, consideramos que indagar la experiencia estudiantil ofrece “nuevas perspectivas para comprender las particularidades que asume el tránsito por las universidades” de lxs estudiantes (Carli, 2012: 13). Coincidimos con Blanco y Pierella en que estas indagaciones permiten “realizar una ‘lectura’ que habilita una comprensión de ‘lo que hoy pasa’, atendiendo a las condiciones de historicidad de la universidad y de sus actores...” (Pierella y Blanco, 2010:70).

Es en este cruce de campos de estudio donde se configura el problema de investigación de esta pesquisa. Se busca construir conocimiento acerca de la masificación universitaria y la heterogeneidad estudiantil resultante, desde un registro que prioriza las dimensiones experienciales de la vida estudiantil. Consideramos que hacerlo en dos instituciones con orígenes históricos diferentes aporta riqueza y originalidad al análisis para

indagar el lugar de las instituciones en la vida cotidiana de lxs estudiantes universitarios desde la perspectiva de estxs últimxs. La selección de unidades académicas con divergencias en su proyecto fundacional busca acercar elementos en este sentido.

Así también, la elección de la UNLP y la UNAJ refiere a que, en dichas instituciones, el primer año de las carreras de Agronomía presenta diferencias considerables en su propuesta curricular y en su política de ingreso. Por ello, el tránsito por el primer año aparece en estas instituciones mediado por campos disciplinares y profesionales diferentes. Esta divergencia se considera apreciable ya que los estudios en torno a los campos disciplinares en la universidad nos permiten comprender el papel relevante de las “tribus académicas” que “definen su propia identidad y defienden su propio territorio intelectual empleando diversos mecanismos orientados a excluir a los inmigrantes ilegales” (Becher, 2001: 43). Asimismo, el campo profesional de estas carreras es divergente. En el caso de la UNLP la carrera en cuestión forma parte de las Ingenierías, mientras que en la UNAJ se trata de una Licenciatura. Cabe aclarar que en esta última casa de estudios se dicta además la Tecnicatura Universitaria en Producción Vegetal Intensiva cuyo diseño curricular coincide con los primeros 3 años de formación de la Licenciatura.

La decisión de observar puntualmente el ingreso y el primer año responde a las complejidades que un cúmulo de investigaciones visualizan en torno al proceso de construcción del oficio de estudiante y del papel de los dispositivos institucionales en la permanencia o no de lxs ingresantes en el tramo inicial de las carreras universitarias (Alcoba, 2017; Ezcurra, 2013 y 2007; Panaia, 2013; Silva Laya y Rodríguez, 2012; García de Fanelli, 2011; García de Fanelli y Jacinto, 2010; Araujo et al., 2010; Gluz, 2011; Coulon, 2008; Duarte, 2005).

Sumidas en este conjunto de debates, en esta investigación nos preguntamos por la experiencia formativa de lxs estudiantes durante el ingreso y el primer año de sus carreras, puntualmente por los sentidos, significados y prácticas que construyen en torno a esa experiencia.

2. PROPÓSITO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

La investigación se propuso como objetivo general comprender las experiencias formativas que lxs estudiantes de Agronomía construyen durante el ingreso y primer año de sus carreras, con relación al proyecto académico en la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional Arturo Jauretche, entre 2016 y 2018. Los objetivos específicos de nuestro trabajo fueron:

- Describir el proyecto académico para el ingreso y primer año de la carrera de

Licenciatura en Ciencias Agrarias de la UNAJ y de Ingeniería Agronómica de la UNLP

- Analizar las prácticas académicas y los ámbitos de sociabilidad de los que participan cotidianamente lxs estudiantes, y los sentidos en torno a estos que elaboran en relación con la integración a la institución universitaria y a la carrera.
- Interpretar las valoraciones que construyen lxs estudiantes sobre sus experiencias formativas y reconstruir cómo se materializan las mismas en sus prácticas cotidianas.

Asimismo, elaboramos algunas preguntas que guiaron esta investigación:

¿Cuáles son los principales rasgos de la experiencia estudiantil durante el tramo inicial de sus carreras? ¿Qué aspectos reconocen lxs estudiantes como centrales en su experiencia de formación? ¿Qué prácticas llevan adelante durante su primer año? ¿Qué sentidos construyen en torno a las mismas? ¿Qué espacios de sociabilidad transitan? ¿Qué sentidos y valoraciones construyen respecto a estos y en relación con sus experiencias de formación? ¿Con qué aspectos de la vida cotidiana de lxs estudiantes dialogan sus experiencias? ¿Qué vínculos se establecen entre las experiencias de formación y los proyectos académicos para el tramo inicial de sus carreras?

3. ESTADO DEL ARTE

Esta indagación reconoce como antecedentes diferentes corpus de investigaciones que se presentan aquí organizadas en dos bloques. El primero concentra pesquisas sobre la institución universitaria en tiempos de heterogeneidad de las matrículas estudiantiles y sobre las unidades académicas objeto de estudio de la propia investigación. Un segundo bloque presenta los aportes de un conjunto de investigaciones internacionales y nacionales preocupadas por indagar en la experiencia de lxs estudiantes universitarixs, en el contexto particular de las universidades de masas.

En el primer bloque ubicamos como relevantes para nuestro trabajo un conjunto de estudios que caracterizan el proceso de masificación como fenómeno actual en la universidad argentina, e indagan acerca de los procesos de equidad/inequidad en la educación superior en vinculación con el origen social de lxs estudiantes (Tinto, 2004; Buchbinder, 2005; Araujo et al., 2010; García de Fanelli, 2010; García de Fanelli y Jacinto, 2011; Gluz, 2011, Ezcurra, 2013; Chiroleu et al., 2016; Bard Wigdor y Artaza, 2016). Aquí situamos también un conjunto de estudios específicos sobre política académica en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales –desde ahora FCAYF- de la UNLP y en la UNAJ.

En particular, las pesquisas referidas a la FCAYF proporcionan a esta investigación un marco para la comprensión de las principales características institucionales y de las políticas

de ingreso de esta unidad académica –desde ahora UA-. Particularmente algunas de estas indagaciones aportan elementos para comprender la construcción de las políticas de ingreso a la Facultad en los últimos veinte años, atendiendo a las estrategias y acciones implementadas, las problemáticas atendidas y los obstáculos presentados (Garatte, et al., 2018; Montenegro, 2016; Fava y Garatte, 2011). Otras, proporcionan elementos para estudiar específicamente la política vinculada a tutorías que se desarrolla en la FCyF, analizando los aciertos y desafíos de la misma en relación a la política de ingreso y a la posibilidad de contribuir a la inserción académica de lxs estudiantes (Paso, et al., 2012). Finalmente, estudios recientes brindan elementos para comprender los cambios y tensiones referidos al ingreso que se sucedieron en la UNLP en general y en dicha UA en particular, a partir de la denominada Reforma Puiggrós (Montenegro, 2020; Montenegro, et al., 2019)

Por su parte, vinculadas a la UNAJ se valoran un cúmulo de indagaciones que aportan elementos para comprender la creación de la misma en el marco del despliegue de cierta política universitaria nacional en un contexto histórico y político específico y reciente (Zangrossi, 2013; Hadida, 2016; Otero, et al., 2017). Asimismo, se valora la contribución de otros estudios como lo es la tesis de Martínez (2019) que indaga en los factores sociopolíticos que posibilitaron la apertura de la UNAJ, describiendo y analizando la estructura académica y de gestión de la misma desde la pregunta por la perspectiva inclusiva que esta asume. Finalmente resulta de gran valor la producción de Ernesto Villanueva (2015) en tanto brinda elementos para comprender las discusiones en torno al sistema de ingreso implementado en la UNAJ desde el momento de su creación, desde la voz de un actor interno de la universidad³.

Respecto del segundo bloque que configura este estado del arte, y que reúne a un conjunto de estudios que indagan en la experiencia de lxs estudiantes universitarixs, se consideran valiosos, en un principio, los aportes de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. Aludimos específicamente la investigación compilada en el libro *Los herederos, los estudiantes y la cultura* (2009), referido a lxs estudiantes franceses de la década de 1960. Allí los autores indagan respecto de la existencia de una condición estudiantil única y unificadora y, a partir de su investigación, concluyen que tal condición no existe, sino que lxs estudiantes están diferenciados por origen social y futuro profesional. Afirman también que la universidad contribuye a profundizar y sostener estas diferencias a partir de transformar las mismas en mérito individual. Para los autores no existe “la” condición estudiantil sino, cierta pretensión de unidad asociada a una supuesta “esencia” del ser estudiante, marcada por rutinas propias, exigencias, momentos y espacios de tiempo libre que suponen un lapso temporal exento de

³ Ernesto Villanueva fue designado Rector organizador de la UNAJ en el periodo de su fundación y luego en 2014 fue elegido para dicho cargo por el Consejo Superior de la misma. En la actualidad continúa desempeñando ese cargo.

responsabilidades sociales y laborales. Estas prácticas pueden ser definidas como propias del ser estudiante y contribuyen a profundizar las desigualdades de origen social. Esta investigación en particular aporta a la nuestra la pregunta por las características de estas nuevas formas de ser estudiante hoy, y nos lleva a indagar en las formas específicas de sociabilidad estudiantil en el marco de las experiencias en las carreras e instituciones seleccionadas.

Se retoman también contribuciones de las investigaciones de François Dubet (1994, 2005, 2010) acerca de la experiencia de estudiantes, entendiéndola como un recorrido en donde los estudiantes de la universidad de masas, que ya no son *herederos*, se enfrentan a un problema relacionado con la “aculturación”, que determina su éxito o fracaso en la institución. Para el autor, otorgarle centralidad a la noción de experiencia es fundamental en un proceso de declive del programa institucional moderno -como lo nombra- vinculado con la crisis de fabricación de sujetos y la declinación de una forma de trabajo sobre otros. Las investigaciones de Dubet se constituyen en significativas para la nuestra ya que sus estudios permitieron posicionar de modo central a la experiencia como objeto de análisis.

Para nuestro trabajo, se reconocen como valiosos y productivos también, los aportes de un conjunto de investigaciones nacionales que indagan en la experiencia de estudiantes universitarios en el tiempo reciente (Carli, 2006, 2008 y 2012; Pierella, 2014; Blanco, 2014). En términos generales, estos estudios nos ayudaron a focalizar en el interés por investigar la experiencia estudiantil en la universidad pública en tanto contribución para pensar el presente de la educación superior en nuestro país, entendiendo, como indica Sandra Carli, que indagar en torno a la experiencia aporta “elementos nuevos y desconocidos de la experiencia estudiantil, invisibilizados en informes y diagnósticos sobre la educación superior” (Carli, 2012:13). Asimismo, estas pesquisas permiten pensar la experiencia en un interjuego entre las historias individuales y las culturas institucionales, posicionando a la universidad no únicamente como transmisora de conocimientos sino como activamente interviniente en la producción de subjetividades (Carli, 2012). Se rescata centralmente la idea respecto a que el estudio de las experiencias permite no solo ver “cómo los sujetos atraviesan las instituciones...sino también cómo estos son atravesados, con distintas intensidades, por la institución” (Blanco, 2014: 26).

En particular se aprecian también los aportes de Carli (2012) sobre la experiencia de estudiantes de la Universidad de Buenos Aires –desde ahora UBA- durante el período de crisis vinculado a finales de la década del noventa en nuestro país. Puntualmente de dicha pesquisa se destacan las consideraciones de la autora sobre la realidad de los estudiantes durante el primer año de su carrera. En su estudio Carli reconoce que la universidad argentina posee cierta tradición plebeya, siendo el ingreso y la gratuidad de los estudios, medidas que pueden ser comprendidas como signos de esta. Pese a ello, señala, los estudiantes en su

primer año lidian con paradojas de la masificación universitaria, producto de limitantes en esta tradición plebeya. Ante ello, indica, lxs estudiantes desarrollan tácticas para sobrevivir a la masividad inicial, a las valoraciones no homogéneas sobre la esta que encuentran en lxs actores universitarios y a los diferentes modos de tomar contacto con el conocimiento universitario. De este modo, la autora explicita en su estudio a través del análisis de las experiencias estudiantiles, las diversas “operaciones cotidianas que las tradiciones democráticas ocultan.” (p.71)

Se retoman también las contribuciones de la investigación de Rafael Blanco (2014) quien, en su tesis, toma como objeto de estudio la dimensión sexuada de la experiencia estudiantil de estudiantes de la Facultad de Psicología y de Ciencias Exactas de la UBA, a la que define como las relaciones entre las gestiones de la propia biografía en función de “los repertorios culturales disponibles en la vida universitaria” (p.24). Este estudio constituye una contribución sustantiva a la propia pesquisa en tanto plantea un interjuego entre la experiencia estudiantil y la cultura institucional, pudiendo reconocer dos figuras de la experiencia con relación a las culturas institucionales de cada una de las unidades académicas estudiadas. Sin embargo, cabe aclarar que su investigación, si bien se considera un aporte valioso, se plantea objetivos y enfoca en dimensiones del problema diferentes a los de la propia pesquisa, ya que se centra en la dimensión sexuada de la experiencia, a diferencia del propio que pregunta por la experiencia formativa.

Sumado a ello, resulta de gran interés el estudio de María Paula Pierella (2014) en el cual identificamos hallazgos que son significativos para nuestra investigación. La autora indaga en la experiencia estudiantil en relación a la autoridad, en diferentes facultades y carreras de la Universidad Nacional de Rosario a inicios del siglo XXI. Sostiene que en la experiencia de ingreso a la universidad las figuras de autoridad que predominan entre lxs estudiantes están ligadas al cuidado, la contención y el reconocimiento. En este periodo, indica, asumen fuerza las cualidades de lxs profesores que permiten “acortar” las distancias jerárquicas. En particular reconoce múltiples referencias a la idea de “contención” vinculada a la demanda estudiantil de “autoridades que prioricen el cuidado y el reconocimiento [y sostengan una relación de respeto con lxs estudiantes]” (p.78). Asimismo, identifica que “en el momento inaugural como en el arribo a ambos tipos de afiliación-institucional e intelectual- la figura del otro ocupa un lugar crucial para mitigar la sensación de angustia que suele producirse en los primeros tiempos” (p.82). Con ese “otro”, la autora, hace referencia tanto a lxs profesores como a lxs compañerxs. Sobre estos últimos sostiene que, el par, puede ser ubicado como referente que apuntala el proceso formativo, que adquiere una forma de autoridad a partir de reconocer su importancia en tanto fortalece el lazo con la institución.

Otro antecedente valioso es el estudio realizado por el Grupo Taller Pensar la Facultad (2009) que indaga en la experiencia de estudiantes en la carrera de Sociología de

la UBA. Allí descubren que la naturaleza y la intensidad de los vínculos sociales que son marco de las experiencias estudiadas, son profundamente diferentes en la primera parte de la carrera en comparación con la segunda. Esta investigación es rica para la propia en tanto aporta elementos para comprender las experiencias de lxs estudiantes en el tramo inicial de las carreras. De singular interés resulta la indagación que realizan lxs investigadores sobre las evaluaciones como “marcapasos colectivos” que indican los ritmos de cursada, y el concepto de “situación de liminaridad” para pensar la condición juvenil y la entrada a la vida adulta. También el hallazgo de que, para el caso estudiado, “la experiencia de los estudiantes está marcada por la tensión entre la persecución de objetivos e intereses individuales y la implicancia en un conjunto de creencias y sentimientos de pertenencia grupal” (p. 30). Asimismo, identifican que “la relación formal institucional que los estudiantes establecen con la Universidad es profundamente individualizante” y reconocen que, al tramo inicial de la carrera, lxs estudiantes lo experimentan como un “momento de efervescencia y fuerte implicación con la institución” (p. 31). Pese a las contribuciones sustanciales de esta investigación, es importante indicar que la misma indaga en la experiencia de estudiantes ingresantes a la Licenciatura de Sociología, propia de un campo disciplinar diferente a las seleccionadas en nuestra investigación, con las implicancias que ello conlleva. Asimismo, analiza experiencias que suceden en la UBA, una universidad con sus propias lógicas disímiles a las de las incluidas en el propio estudio. Por otro lado, ahonda en las experiencias a lo largo de toda la carrera sin profundizar particularmente en el tramo de ingreso.

Se consideran antecedentes relevantes también un conjunto de estudios que indagan en torno al lugar de las mujeres en la universidad. Esos trabajos reconocen que es a partir de mediados de los sesenta cuando se produce un incremento marcado en la participación femenina en la educación superior universitaria, llegando a igualar la participación masculina (Bonder, 1994). Estos estudios indican que la feminización de la matrícula puede ser relacionada con una multiplicidad de factores ligados a cambios económicos y sociales (Lagrange, 1993). Estas pesquisas aportan algunos elementos de utilidad para comprender los desiguales tránsitos de las mujeres por la universidad. Por su parte, los estudios ligados a las tareas de cuidado, sociohistóricamente atribuidas a las mujeres, permiten complejizar la mirada sobre los periodos de profesionalización y estudio de las mujeres, pensando cómo el acceso a la educación superior significó, por un lado, la dignificación en las condiciones de vida en el ámbito privado, pero también nuevas subordinaciones y desigualdades en la participación en el espacio público (Pozzio, 2012; Laugier, 2012; Buquet et al., 2013; Gómez Molla, 2017). En particular, interesa para esta pesquisa el estudio de Alicia Itatí Palermo (2012) quien indaga acerca de los aspectos relacionados con la elección, por parte de las mujeres, de carreras universitarias no tradicionales para su sexo y las dificultades que ellas encuentran en su paso por la

universidad y en las expectativas sobre su futuro desarrollo profesional. Específicamente la autora indaga el caso de las mujeres estudiantes de las Ingenierías, en donde las matrículas continúan siendo predominantemente masculinas. En dicha investigación, Palermo encuentra que muchas estudiantes se “acomodan” en áreas diferenciadas por sexo y asumen los “límites sociales” de su inserción profesional futura debido a su género como propios, tanto en lo que respecta a las construcciones de sus proyectos académicos como a las significaciones que les otorgan a estos. Asimismo, encuentra que estas mujeres, a diferencia de estudiantes de otras carreras, sufren discriminaciones comunes por su género a las que se les suma el hecho de saber que deberán trabajar en áreas que posiblemente no son las vinculadas a su elección de carrera. Finalmente, descubre que existe en las estudiantes conciencia de estas discriminaciones que las llevan a elaborar estrategias anticipatorias ligadas a su futura inserción profesional.

En el plano local se considera un antecedente valioso la tesis de Cecilia Carrera (2014) denominada “Aprender a ser sociólogo. Prácticas de lenguaje, militancia y formas de sociabilidad en el proceso de formación de sociólogos y sociólogas en la FAHCE-UNLP”. En ella, la autora describe, analiza y comprende el proceso de formación de sociólogos en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En particular se valora el aporte de esta pesquisa sobre la conceptualización que hace de las “prácticas académicas”, ampliando la definición de la misma que realiza Rocha Pinto (1999) y posicionándolas como un camino teórico y metodológico que permite dar cuenta de procesos educativos en la universidad.

En el ámbito local se considera, además, un antecedente valioso la pesquisa de Claudia Bracchi (2005) que, si bien posee algunos años de antigüedad, constituye un aporte meritorio en un campo no muy explorado en la UNLP. Su tesis denominada “Los ‘recién llegados’ y el intento para convertirse en ‘herederos’: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios” se pregunta acerca de quiénes son lxs estudiantes que se inscriben en una carrera universitaria y quiénes ingresan y permanecen en ella. Asimismo, busca analizar los mecanismos de selección explícita e implícita que este nivel del sistema educativo va construyendo. Para ello la autora realiza un estudio de trayectoria y seguimiento de estudiantes de tres escuelas de La Plata durante el tránsito final de sus estudios secundarios y el inicio de sus estudios universitarios. El análisis se realiza a partir de un marco teórico sostenido en la teoría de los campos, habitus y capitales de Bourdieu. Si bien la propia pesquisa no se posiciona desde dicho marco teórico, hay algunos hallazgos de la autora que se consideran valiosos para la propia investigación. En particular, interesan los aportes sobre los motivos de elección de carrera de lxs estudiantes. Encuentra que aquellxs provenientes de sectores sociales altos, la elección por los estudios superiores se encuentra relacionada a la búsqueda de un título que favorezca la competencia en el mercado laboral, pero también

a razones vocacionales y aspiraciones personales. A diferencia de ello, para quienes provienen de otros sectores socioeconómicos, lo vocacional ocupa un segundo lugar siendo central la preocupación por mejores condiciones laborales. Por otro lado, son valiosas las contribuciones de esta pesquisa respecto de la condición de estudiante trabajador/a/e. La autora da cuenta de que aquellxs estudiantes *herederos* manifiestan que trabajar no implica para ellxs poner en riesgo la trayectoria educativa, ya que en cuanto el trabajo les dificulta su desempeño académico, se permiten renunciar. Esto se produce por un marco familiar que acompaña económicamente esta decisión. Esta situación no se replica para lxs estudiantes de sectores socioeconómicos medios-bajos para quienes abandonar la condición de trabajador/a/e no es, en general, una opción. Asimismo, se considera un aporte a la propia pesquisa la definición que hace la autora sobre qué significa ser estudiante, cuestión que asocia con el “sentirse” estudiante, y atravesar una redefinición del tiempo y del espacio, configurándose ritmos diferentes asociados a los tiempos universitarios, entendiendo este momento como algo más que el destinado propiamente al aprendizaje del contenido obligatorio de las carreras. Finalmente resulta enriquecedora la pregunta que se hace la autora sobre si en la actualidad la universidad imprime identidad en los sujetos o, “por el contrario, los estudiantes en lugar de ir adquiriendo un modo de ser estudiante” van configurando solo un “modo de estar en la universidad” (Bracchi, 2005:208).

Se rescatan también las contribuciones de la investigación realizada por Facundo Ortega (2008) en la Universidad Nacional de Córdoba, que se pregunta por la relación de lxs estudiantes con el conocimiento en la universidad y las implicancias de dicha relación en la construcción de las estrategias para la inserción académica. El autor sostiene que, al ingresar a la universidad, se produce una ruptura profunda en relación a las prácticas de conocer que lxs estudiantes han asimilado en los niveles educativos previos. Esta dislocación no implica necesariamente, un cambio en las estrategias asumidas. Ortega sostiene que durante la primera etapa de la carrera universitaria el interés por conocer de lxs estudiantes se transformará en un interés por aprobar, poniendo en práctica entonces todo un conjunto de tácticas para ello aprendidas anteriormente que el autor denomina “bachotage”, haciendo alusión a la preparación de exámenes con rapidez para su éxito solamente práctico. Reconoce también que, a diferencia del nivel secundario, el ingreso a la universidad agrega la desagregación docente-asignatura, caracterizada por el conflicto entre docentes para imponer la legitimidad de sus saberes. Lxs estudiantes comienzan entonces a ocupar un lugar en ese conflicto rápidamente: priorizando materias y acumulando otras. La universidad, sostiene, instituye nuevas mediaciones con el conocimiento, sin embargo, durante la etapa inicial el/la/le estudiante cuenta con un repertorio previo de estrategias -y atajos- que se caracterizan por evadir el conocimiento. Así también, durante su paso por el primer año, lxs estudiantes se encuentran con diferentes encrucijadas vinculadas a la cantidad de materias,

al tiempo disponible, a las obligaciones asumidas. El autor sostiene que en estas encrucijadas el “conocimiento vuelve a quedar relegado a un segundo plano” (Ortega, 2008: 21), legitimando el estudiar en función de la necesidad de aprobar. Lxs estudiantes hacen entonces una lectura más profunda de sus profesores que de los contenidos a fin de saber cuál es la estrategia que les permitirá con mayor éxito aprobar: priorizar memoria, síntesis, ejemplificaciones, qué palabras utilizar más, etc. Ingresan entonces en lo que Ortega denomina un “espacio conflictivo, [al cual] lo vive y al mismo tiempo lo utiliza en función de una percepción operativa ... donde con mayor o menor grado de confusión, construye sus estrategias” (Ortega, 2008: 21).

Por otro lado, un estudio que se considera de relevancia para esta pesquisa es el realizado por Laura Colabella y Patricia Vargas (2014) en la UNAJ. Las autoras se preguntan por el impacto de las políticas educativas de creación de nuevas universidades en la vida cotidiana de sus destinatarixs, intentando comprender en particular cómo lxs estudiantes vivencian el concurrir cotidianamente a la UNAJ. A través de trabajo de campo en la universidad y en los hogares de lxs estudiantes entrevistadxs reconstruyen cuáles son las condiciones y estrategias que contribuyen al paso exitoso por la universidad y las principales dificultades que lxs estudiantes se encuentran. Destacamos algunos resultados de su investigación que consideramos son importantes para la propia. En principio las autoras destacan el impacto positivo que tiene el emplazamiento de la facultad tanto para decidir iniciar como para sostener los estudios de lxs estudiantes, así como la valoración positiva de las políticas de becas y material educativo gratuito. Visualizan que al momento de elección emerge cierta incertidumbre y desconfianza inicial respecto a la novedad, la “política” y su influencia en la calidad de las carreras que ofrece la universidad, así como la valoración posterior de sus títulos. Sin embargo, encuentran también que esta incertidumbre es luego disipada en su propia experiencia a partir de la evidencia que encontraron respecto de la organización institucional, los recursos que posee la facultad y la calidad del cuerpo docente. Las autoras encuentran también que al momento de elección de carrera se combinaba la búsqueda por responder a cierta “vocación” con la ponderación de una posible salida laboral que permita mejorar las condiciones de trabajo actuales. Asimismo, identifican en los relatos la existencia de ciertas experiencias vitales que los acercan a modos de realización personal a través de la carrera elegida. En las experiencias estudiantiles encuentran además diferencias significativas entre quienes tuvieron experiencias previas en otras universidades y quienes se encontraban cursando por primera vez una carrera universitaria. Señalan que lxs primerxs, consideran que poseen un cúmulo de saberes asociados al “oficio del estudiante” que les simplifica la nueva experiencia. El estudio indica además que lxs estudiantes, una vez iniciada la cursada, identifican las materias dentro de dos grupos “fáciles” y “difíciles”, y al percibir ciertos fracasos en las que consideran difíciles es que

comienzan a pensar en la posibilidad de abandono de la carrera, ya que estas materias suelen coincidir con las estructurantes del plan de estudios. Las autoras sostienen que “estas materias suelen erigirse como un termómetro que los estudiantes usan para medir empíricamente sus capacidades y limitaciones de aprendizaje” (p. 20). Respecto a las formas de estudio encuentran pocos relatos en donde se valore positivamente el estudio en grupo, identificando dificultades vinculadas a los modos de vida para sostenerlos. En su indagación visualizan además la importancia del hogar como espacio para el estudio y las variedades de condiciones de los mismos. Así también observan la relevancia que lxs estudiantes le otorgan a la computadora y a internet como herramientas para el estudio y las consecuencias negativas de no tenerlos. Es interesante también la indagación que realizan respecto a la organización de la vida doméstica de lxs estudiantes y la importancia en la asunción de este rol que tienen las estudiantes mujeres en sus hogares, como tarea que les implica un tiempo que no podrán dedicar al estudio. Asimismo, visualizan redes de interdependencia entre mujeres para el cuidado de hijxs lo que les permite avanzar en sus estudios. Además, interesa destacar el hallazgo que realizan respecto de la articulación existente en la vida de lxs estudiantes del mundo universitario con el doméstico y laboral, debiendo estructurar rutinas, tiempos, espacios, recursos materiales y simbólicos, en donde la red de interdependencia familiar ocupa un lugar central en la factibilidad de dicha organización. Ven entonces que las redes de interdependencia sociales son altamente poderosas para sortear las dificultades de organización de la vida cotidiana que encuentran lxs estudiantes. Finalmente, las autoras identifican procesos de proximidad y distancias novedosas que ocurren una vez que se inician los estudios universitarios en la vida universitaria en relación con sus contextos, familias y personas cercanas que no provienen del ámbito universitario. Como mencionamos este estudio se considera un antecedente sumamente valioso para la propia pesquisa si bien no focaliza en ninguna carrera ni momento particular del trayecto formativo en la UNAJ.

Por otro lado, en el ámbito latinoamericano, se reconoce como enriquecedora la investigación de corte comprensiva sobre la cotidianidad de lxs estudiantes universitarixs realizada por Carlota Guzmán Gómez (2004). El objeto de estudio de la pesquisa refiere al “análisis de la situación de los estudiantes que trabajan y el sentido que le confieren a su trabajo” (Guzmán Gómez, 2004: 25). El universo de estudio son estudiantes de cuatro carreras que se imparten en la Universidad Nacional Autónoma de México. Esta investigación recurre a la sociología de la experiencia de François Dubet, específicamente a las dimensiones de la experiencia estudiantil que propone el autor -integración, estrategia y subjetivación-, y se fundamenta en la necesidad de reconocer la diversidad estudiantil, ubicando la subjetividad y la perspectiva de los actores estudiados como centro del análisis. En particular, se valoran los aportes de la autora referidos al análisis del sentido del trabajo

para lxs estudiantes en relación con las dimensiones de la experiencia estudiantil propuestas por Dubet, y la incursión que realiza en “el proceso de subjetivación a través del análisis de las diferentes maneras cómo los estudiantes viven y valoran su trabajo, el interés que tienen hacia su carrera, así como algunos aspectos referidos a la identidad del estudiante” (Guzmán Gómez, 2004: 14). El estudio es enriquecedor para comprender los distintos modos como lxs estudiantes viven su trabajo, diferencias que muchas veces aparecen ocultas cuando el análisis se realiza acudiendo únicamente a datos cuantitativos. Guzmán Gómez encuentra que estas diferencias están relacionadas con las condiciones sociales de existencia de los sujetos, pero también con las búsquedas y expectativas a corto y largo plazo que sostienen. Establece que el trabajo, en relación a otras dimensiones de la experiencia, marca fuertemente la integración a la vida universitaria, y ocupa un lugar importante en la construcción de los proyectos de lxs estudiantes: para algunos el trabajo es central y estratégico tanto en el proyecto laboral como en el académico, para otros es parte de una temporalidad corta, que permite la subsistencia. Evidencia entonces que el “tiempo” como variable presente en la vida de lxs estudiantes es una construcción subjetiva que cada uno de ellos vive de acuerdo con su propia situación, su interés por la carrera y el sentido que le confiere al trabajo. Estos aportes son enriquecedores para nuestra propia investigación ya que permiten mostrar cómo, al observar el plano de lo cotidiano, la figura estudiantil se torna diversa. Otro tipo de estudio podría caracterizar a la población de estudiantes trabajadorxs como homogénea en términos de condiciones económicas, tiempos disponibles, relación con las carreras; sin embargo, esta indagación contribuye a comprender las diversas experiencias que se encuentran bajo la categoría estudiante trabajador/a/e, complejizando una mirada presente en algunas investigaciones que encuentra en lo laboral la causa plena del abandono universitario.

En el ámbito latinoamericano, existen también un conjunto de investigaciones que abordan la experiencia estudiantil en diferentes universidades. Podemos citar al respecto los estudios de Daniel Layton, Alba Vasquez y Valentina Fuenzalida (2012) sobre la experiencia de estudiantes universitarios de contextos vulnerables en Chile; la pesquisa de Marisol Silva Laya y Adriana Rodríguez (2012) en México, referida al primer año universitario de jóvenes provenientes de sectores populares; la investigación realizada por Mauro de Oliveira Magalhães (2013) en la Universidade Federal da Bahia en donde analiza la experiencia de éxito y fracaso en la integración de estudiantes a la universidad; y la pesquisa de Juliana Jodas en la Universidad Federal de São Carlos sobre la experiencia académica de un sector de jóvenes indígenas de varias etnias de Brasil (Jodas, 2016). En términos generales estas investigaciones aportan elementos que permiten tensionar las políticas de ampliación de acceso implementadas tanto en Brasil como en México en relación a poblaciones específicas, al concepto de equidad y a la efectividad de estas políticas. Por otro lado, colaboran en

comprender algunas diferencias en las experiencias de lxs estudiantes con mayor y menor integración a la universidad.

Finalmente, en el plano internacional es menester mencionar la investigación de Bill Johnston (2013) en Reino Unido acerca de las complejidades de las experiencias estudiantiles universitarias durante el primer año en un contexto de masificación de la educación. Johnston trabaja a partir del concepto “experiencia del primer año en la universidad” -por sus siglas, EPAU- y de otras ideas conexas como “experiencia positiva” y “experiencia exitosa de transición”. Focaliza su indagación en el primer año universitario, al que considera un lapso clave para la afiliación estudiantil. Sin embargo, su investigación es de carácter didáctico y su producción más que buscar comprender las experiencias reales busca asentar algunos elementos para que lxs docentes puedan colaborar en la construcción de lo que él considera una “experiencia positiva” y una “experiencia exitosa de transición”. Asimismo, es un estudio que está pensando las universidades inglesas cuya realidad diverge de la de las universidades argentinas.

Llegadxs hasta aquí, es menester destacar que los estudios reseñados constituyen un aporte fundamental a la propia pesquisa. En términos generales, las investigaciones abordadas permiten reparar, por un lado, en la necesidad de reconstruir situacionalmente las experiencias, pues no existen rasgos generales, esenciales para describir la condición estudiantil. Asimismo, visualizar la multiplicidad de variables que atraviesan esas experiencias plurales, que incluyen aspectos subjetivos y condiciones sociales, económicas y culturales e institucionales. También posibilitan advertir la relevancia de atender la diversidad de la experiencia en función de los tramos o momentos en que esta se estudie, así como de la especificidad que se recoge cuando se analizan las mismas en el marco de distintas carreras o campos disciplinares. Además, los estudios reseñados, nos manifiestan la importancia de pensar la experiencia desde un haz de categorías que incluyen perspectivas de género, de clase social o de condición socioeconómica ligadas a la identidad de estudiante trabajador/a/e, la condición étnica y racial, la especificidad institucional, entre otros. Finalmente, permiten comprender a las instituciones universitarias no únicamente como espacios en donde se despliegan experiencias sino como instituciones productoras de subjetividades.

Antes de finalizar quisiéramos indicar cierta salvedad acerca de los estudios que aquí se destacan, en particular los que indagan en la experiencia estudiantil, ya que, si bien se consideran antecedentes sumamente valiosos, es menester señalar que se focalizan en estudiantes de otros tiempos históricos, de otras instituciones universitarias con características diferentes a las estudiadas en la propia indagación, en el marco de carreras ligadas a otros campos disciplinares o en momentos de las mismas diferentes al que propone

observar esta pesquisa. Por ello se considera que estas investigaciones si bien son un aporte sustancial, no suprimen la relevancia de la propia pregunta de investigación.

4. TERRITORIO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Tal como se indicó anteriormente, el problema de esta investigación se inscribe dentro del área de estudios de la educación superior (Krotsch, 2001; Krotsch y Suasnábar, 2002). Más precisamente se ubica en el núcleo problemático de dos temáticas ligadas a construir conocimiento sobre la universidad. Por un lado, los estudios sobre masificación de la educación superior y por otro, los que indagan sobre lxs estudiantes en tanto actores universitarios. Dentro de las dos vertientes de estudios, se recogen aportes diversos. Se toman en consideración, un conjunto de categorías que permiten pensar las particularidades de la institución universitaria; postulados teóricos sobre la condición estudiantil y la condición juvenil; y un cúmulo de investigaciones que posibilitan delimitar a qué llamamos experiencia formativa y prácticas académicas. A continuación, se desarrollan estas nociones en diferentes subtítulos a fin de ordenar la lectura.

4.1 Universidad, proyecto académico y dispositivos de abordaje de la heterogeneidad y diferencia

Desde los aportes de la investigación específica entendemos a las instituciones como sistemas culturales, simbólicos e imaginarios en tanto ofrecen una cultura, es decir un sistema de valores y normas de pensamiento, de acción que impregnan la conducta estableciendo cierta manera de vivir en la instituciones, atribuyendo lugares, roles, expectativas, modos de comportarse más o menos estereotipados; instauran ritos de iniciación y de tránsito, segregando mitos unificadores, contando una historia que ocupa un lugar en la memoria colectiva; y presentándose como conjuntos englobantes, que aspiran a imprimir su sello distintivo en el cuerpo, el pensamiento y la psique de cada uno de sus miembros (Enríquez, 1996). En el marco de las diferentes instituciones universitarias, podemos visualizar la existencia de una cultura en tanto “cultura institucional” que se concibe en la perspectiva señalada por Clifford Geertz, como un texto ambiguo, impreciso, flojamente articulado, semi-conectado, poco consciente y a partir del cual, los sujetos alcanzan modos de actuar en contextos dados” (Geertz, citado en Remedi, 2013: 58). Pensar en la existencia de una cultura institucional en las universidades nos habilita a recuperar el sentido de este ámbito como institución de vida, como un espacio en donde el sujeto, que lo vive como lugar altamente significativo, “construye su cultura experiencial al ser un sujeto atravesado por los sentidos y la cultura institucional” (Remedi, 2013: 63).

Para el caso específico de la institución universitaria es preciso comprender además ciertas características particulares en tanto organización compleja (Clark, 1983). Para Burton Clark una característica de la institución universitaria refiere a que, en ella, el poder se encuentra difuminado en gran medida en la base del sistema en unidades operativas - cátedras, institutos, departamentos-. En estas unidades los académicos realizan diversas tareas ligadas a la producción del conocimiento y su transmisión. De esta forma, “se constituyen en grupos de interés y construyen espacios de poder y control. Es por esta razón que la complejización y diferenciación del conocimiento a nivel de disciplinas, puede llegar eventualmente a cristalizarse en el cambio de las formas organizacionales o en el surgimiento de nuevas” (Citado en Montenegro, 2016: 21). Esta característica les otorga a las universidades el carácter de anarquías organizadas (Cohen y March, 1974) o sistemas débilmente acoplados (Weick, 1976).

Tony Becher aporta también elementos para un análisis internista de la universidad al caracterizar a las disciplinas académicas como tribus, es decir como comunidades poseedoras de ciertos elementos culturales: “tradiciones, costumbre y prácticas, el conocimiento transmitido, las creencias, los principios morales y normas de conducta, como también sus formas lingüísticas y simbólicas de comunicación y los significados que comparten” (Becher, 2001: 44). En este mismo sentido son valiosos los aportes de Gabriel Hilu da Rocha Pinto quien da cuenta de que las prácticas académicas propician determinadas relaciones con el “conocimiento académico y con el aprendizaje de ese conocimiento, que se conecta directamente con la estructura y organización de los campos profesionales, así como con las disputas que los atraviesan” (Carrera, 2014:11), dando cuenta que, en las carreras, las relaciones de poder que se estructuran están atravesadas por complejos sistemas de valores propios de las identidades académicas.

Desde una perspectiva distinta, Pedro Krotsch (2001) indica que la universidad argentina y latinoamericana posee una débil capacidad de producción de conocimiento, con poca diversidad y especialización disciplinaria por lo que en la misma debe considerarse que, el patrón de cambio, es básicamente exógeno. Los aportes de Krotsch junto con los de las teorías internistas nos exigen comprender las universidades considerando tanto los factores internos propios de sus características organizacionales, como los factores externos propios de contextos históricos-sociales concretos.

Pensar la institución universitaria se torna central para esta pesquisa ya que, tal como lo demuestran un conjunto de estudios recientes, en los problemas de democratización externa de la universidad (Chiroleu, 2016), la configuración institucional ocupa un lugar de relevancia (Ezcurra, 2011 y 2013; Araujo et al., 2010; Araujo, 2017). Los datos estadísticos y las investigaciones disponibles muestran que los mayores índices de abandono en el nivel se registran durante los primeros años de carrera, destacando las dificultades que ofrece el

tránsito por el primer año a lxs estudiantes (Duarte, 2005; García de Fanelli, 2010; Gluz, 2011; Gluz y Rosica, 2011; Silvia Laya y Rodriguez, 2012; Panaia, 2013; Alcoba, 2016). Frente a esta problemática, las instituciones universitarias nacionales han desplegado un conjunto de dispositivos orientados al acceso y a la permanencia de lxs estudiantes que, siguiendo la propuesta de Sylvia Lenz (2017), podrían organizarse en cuatro tipos: orientados al ingreso y primer año en particular; dispositivos centrados en lo económico y social denominados de bienestar estudiantil; dispositivos centrados en lo pedagógico-curricular y dispositivos orientados a poblaciones específicas.

El reconocimiento de una cuantiosa existencia de dispositivos institucionales de abordaje de la heterogeneidad y la diferencia en las instituciones universitarias públicas, en general, y en los tramos iniciales de las carreras, en particular, justifica la utilización del concepto de proyecto académico en esta pesquisa. Con esa categoría hacemos referencia tanto a las propuestas curriculares de la carrera, a su organización, como a todos aquellos dispositivos y políticas institucionales de las unidades académicas objeto de estudio. De este modo, aludiendo al concepto de proyecto académico intentamos dar cuenta en sentido amplio de la configuración propuesta por la institución -en nuestro caso particular para el ingreso y primer año- de las carreras objeto de estudio en las unidades académicas -desde ahora UUA- seleccionadas.

4.2 Heterogeneidad de las matrículas, condición estudiantil y condición juvenil

Si bien el aumento sostenido de las matrículas, ligado al crecimiento de las universidades a nivel mundial y local le otorga relevancia al fenómeno estudiantil, es necesario reconocer que la categoría de estudiante universitario, en tanto construcción del conocimiento académico, ha recorrido su propio camino a partir de la adopción de signos propios de los diferentes contextos y épocas.

En América Latina debemos reconocer a la Reforma Universitaria de 1918 como el evento político que dio origen a lo que Carli denomina una imagen de lxs estudiantes universitarios como “jóvenes ligados con el tiempo del futuro (...) como sujeto espiritual, político e intelectual” (Carli: 2012:50). Este hecho histórico implicó, además, en el ámbito académico, el nacimiento de una larga tradición de investigaciones sobre el movimiento estudiantil que expresa un fuerte interés en las relaciones entre universidad, política y participación estudiantil en coyunturas determinadas, y que, si bien cobra impulso con la Reforma Universitaria, se actualiza en investigaciones recientes (Kleiner, 1964; Ciria y Sanguinetti, 1968; Graciarena, 1971; Portantiero, 1978; Toer, 1988; Sigal, 2002; Buchbinder, Califa y Millán, 2010).

A mediados del siglo XX es factible reconocer la emergencia de otra figura de estudiante ligada al contexto histórico y a las producciones de la sociología científica de la

época: la figura de estudiante trabajador/a/e. Reconocemos en este sentido, para el nivel nacional, las producciones de Gino Germani y Ruth Sautu en la UBA, que buscaron comprender procesos como la deserción o el alargamiento de las carreras a través de investigar el origen social de lxs estudiantes (Germani, 1965). A nivel internacional es de suma importancia reconocer, en este periodo, la investigación de Bourdieu y Passeron *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (2009). Este conjunto de estudios da cuenta de una incipiente preocupación, del campo científico, por la situación de lxs estudiantes en la vida institucional, preocupación que coincide con un crecimiento de la matrícula universitaria y con lo que se ha dado a llamar el pasaje de la universidad de elite a la universidad de masas (Krotsch, 2001).

La masificación de los estudios superiores, que en nuestro país se profundiza y consolida en la década de los 80 durante la vuelta a la democracia, implica aumentos en la heterogeneidad de las matrículas universitarias y la necesidad de reconocer el cuestionamiento de “la condición de estudiante” en términos singulares (Bourdieu y Passeron, 2009).

Atento a esta heterogeneidad, Dubet destaca la relevancia de la condición juvenil para la comprensión de diversas maneras de ser hoy estudiante, en el marco de un proceso de declive institucional (Dubet, 2005 y 2010). Sostiene el autor, a partir de una revisión de diversas investigaciones referidas a la condición de lxs estudiantes universitarios franceses que estxs elaboran una experiencia que articula dos condiciones, la de joven y la de estudiante, en un contexto de masificación y diversificación de la oferta, lo que implica, la aparición de diferentes maneras de vivir la condición estudiantil. Esta articulación, para Dubet, implica reconocer que, el modo de vida de lxs estudiantes, “no está ni mucho menos regido únicamente por sus estudios, sino que nace de una problemática mucho más amplia de la juventud como etapa de vida y como piedra de toque de su entrada al estatus de adulto” (Dubet, 2000: 89). El autor sostiene que “la influencia de los estudios es débil, las trayectorias estudiantiles son tan diversificadas y las condiciones personales tan múltiples, que se hace difícil agruparlas bajo un común denominador” (p.95). Reconoce entonces el caso particular de lo que denomina estudiantes “emigrantes” como aquellxs que, si bien viven en el campus universitario, regresan semanalmente a sus casas. Indica que estos viven una “doble vida” caracterizada por una “serie de dualidades” entre la vida en la universidad y en su universo familiar y vincular previo a la misma. Estas dualidades lo llevan a afirmar que “la condición estudiantil es más una actividad y una trayectoria, que un estatus o un ‘modo de ser’” (p. 109).

Respecto a esta condición juvenil, es importante marcar que, en nuestro país, en el ámbito de las Ciencias Sociales, los estudios sobre juventud poseen un gran desarrollo que aflora en la década del ochenta dándose una producción continua y en expansión desde ese

entonces. Esto debe comprenderse en vinculación con el tiempo histórico de emergencia de la juventud como sector social auto y hetero-identificado (Chaves et.al, 2006). Es a fines de la década de 1950 cuando comienza un proceso de visibilización de lxs jóvenes en la sociedad, que se instala definitivamente a fines de 1960. Tomando los aportes de Carles Feixa, Mariana Chaves (2010), sostiene que es después de la Segunda Guerra Mundial cuando surge la juventud como “otro” sector social, debido a una serie de condiciones sociales y de imágenes culturales propias de la época. Por su parte, Eric Hobsbawm (1998) indica que en el Siglo XX se produjo una revolución cultural que fue protagonizada por la juventud que hizo emerger la “nueva cultura juvenil”. Durante esa revolución, la juventud pasó a verse ya no como fase preparatoria para la vida adulta sino como etapa cúlmine del desarrollo humano. Además, la cultura juvenil se convirtió en dominante en las economías a partir de la identificación de un mercado propio. Este proceso fue acompañado de una gran internacionalización del fenómeno.

Si bien el surgimiento social de la juventud puede ligarse al periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, al observar la agenda propia de la investigación social, Chaves (2010) sostiene que lxs jóvenes pasaron a formar parte de ella recién a fines de 1970. En particular, en nuestro país es en los años noventa cuando se consolidan un conjunto de investigaciones que, principalmente desde el campo de la sociología, expresan un consenso respecto a que la juventud no es algo en sí, sino que se construye en un juego de relaciones sociales (Braslavsky, 1986; Saltalamacchia y López Sánchez, 1989; Llomovate 1988, 1991, Margulis, 1996; entre otros). Desde entonces, las investigaciones sobre juventudes se fueron multiplicando desde diversas disciplinas, sosteniendo un posicionamiento que asumía que

si lo juvenil es una condición social, su explicación no puede estar en el ‘sí mismo’, sino que corresponde (re) construirla desde cómo es vivida y explicada por los que se consideran jóvenes y cómo es interpelada desde otros grupos de edad, desde las industrias mediáticas y desde los productos que se le ofrecen (...) en el marco de la diversidad y la desigualdad (Chaves et al, 2006, p. 11).

Se comienza entonces a comprender lo juvenil en el campo de la investigación social como un concepto relacional, históricamente construido, situacional, cambiante, mediado por relaciones de poder y como una situación transitoria (Chaves et al, 2006). Algunos discursos en torno a la juventud, asocian a esta transitoriedad con cierta moratoria social. Como explica Mario Margulis (1996) a mediados del siglo XIX y en el siglo XX ciertos sectores sociales logran ofrecer a sus jóvenes la posibilidad de postergación de exigencias familiares y laborales. Sin embargo, sostiene el autor, dicha moratoria solo se reserva para sectores medios y altos, por lo que considerar a la juventud como un tiempo de moratoria social es caer en un etnocentrismo de clase. Reconoce que lxs jóvenes de clase media y alta poseen la oportunidad de estudiar y postergar el ingreso a las responsabilidades de la vida adulta, “gozan de un período de menor exigencia, de un contexto social protector que hace posible

la emisión, durante períodos más amplios, de los signos sociales de lo que generalmente se llama juventud” (Margulis, 1996: 15).

Coincidimos con Pablo Vommaro (2015) respecto de la necesidad de evitar miradas que esencialicen a la juventud y la ligen exclusivamente a características etarias o psicológicas. En cambio, propone pensar a la juventud desde “una noción dinámica, sociohistórica y culturalmente construida, que es siempre situada y relacional (p.17). El autor indica, siguiendo a Pérez Islas, que pensar relacionalmente la juventud implica considerarla como una experiencia vital que se ha ido “configurando en el proceso de interrelación entre dos fuerzas: las del mundo adulto y sus instituciones de control, y la resistencia de los ‘recién llegados’ a tomar el lugar que la situación dominante les tenía asignado” (Pérez Islas, 2000, citado en Vommaro, 2015: 17). En términos similares, Claudio Duarte expresa que justamente lo juvenil debe comprenderse considerando las “expresiones sociales y (contra) culturales que el grupo social juventud despliega (con toda su pluralidad), en la vivencia de la tensión por resolver las expectativas que el mundo adulto plantea de integración social y las expectativas propias...” (Duarte, 2002: 104)

La juventud aparece entonces como “una noción que cobra significado únicamente cuando podemos enmarcarla en el tiempo y en el espacio, es decir, reconocerla como categoría situada en el mundo social” (Vommaro, 2015: 18). Asoma así la necesidad de hablar de juventudes en plural, ya que no hay un único sujeto joven sino “una multiplicidad de posibilidades de constitución, aparición y presentación de ese sujeto en el mundo social (ídem). Es necesario visualizar juventudes en plural para comprender a lxs jóvenes como generación.

Interesan aquí también los aportes de Karl Mannheim (en Colabella y Vargas, 2015) quien presenta una perspectiva para pensar las generaciones que evade posicionarse desde un paradigma positivista cuantitativo para hacerlo desde una perspectiva histórica. Desde la misma se abona la idea de la “no contemporaneidad de los contemporáneos”. Plantean que, si bien varias generaciones comparten el mismo tiempo cronológico, el tiempo interior es cualitativamente diferente en la singularidad de lxs sujetos. Colabella y Vargas (2015) retoman esta conceptualización para explicar cómo las temporalidades que marca la universidad se inscriben “de modos muy distintos en las trayectorias de estos estudiantes que se incluyen en un amplio rango de edades y situaciones vitales” (p. 215). Señalan entonces que “lo que constituye la posición común en el ámbito social no es el hecho de que el nacimiento tenga lugar cronológicamente al mismo tiempo...sino que lo que la constituye primordialmente es la posibilidad, que en ese período se adquiere, de participar en los mismos sucesos, en los mismos contenidos vitales...” (p. 215). Esta idea es esencial para pensar la convivencia en nuestras universidades de sujetos de diferentes edades muchos de los cuáles no transitan a la par la condición estudiantil con la condición juvenil.

Por otro lado, interesa sumar, a fin de complejizar el modo de comprender la condición estudiantil y la experiencia de lxs estudiantes, algunos aportes teóricos que permiten pensar la heterogeneidad y diferencia en dichas condiciones desde un enfoque interseccional. Hacemos referencia en particular a los aportes del feminismo poscolonial para la construcción de un enfoque interseccional (Vazquez Laba, 2012). Tanto los aportes de Teresa De Lauretis (1989) como los de Rosi Braidotti (2004), entre otras tantas referentes de la temática, permiten incorporar una mirada crítica, multiplicando los enfoques analíticos. Se considera que el enfoque de la interseccionalidad es potente para las investigaciones que indagan en la universidad actual y sus actores, en tanto “nos propone atender al género, la clase, la etnia, la nacionalidad, entre otras posiciones, y a las relaciones que se establecen entre estas dimensiones como articulaciones entre sistemas de opresión. (...) para dar cuenta de experiencias diferenciadas (Bard Wigdor y Artaza, 2016:189).

El recorrido teórico realizado permite observar que los procesos de masificación universitaria implicaron el ingreso masivo de estudiantes que ya no son “los herederos” y que constituyen una matrícula fuertemente heterogénea. Esto, se considera un dato fundamental para aquellas investigaciones preocupadas por construir conocimiento en pos de aportar a la real democratización de la Universidad y a paliar el fenómeno de “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2013). Negar la existencia de una condición estudiantil unitaria implica reconocer la diversidad estudiantil y la existencia de un “actor plural” (Guzmán Gómez, 2004) con experiencias múltiples, destacando la necesidad de conocer esta pluralidad. En este sentido, la diversidad estudiantil implica plantear no solamente las diferencias entre lxs estudiantes, sino el reconocimiento de que lxs mismxs como actores tienen una “multiplicidad de experiencias, de saberes, de costumbres y de actividades. En tanto actor social, a su vez, vive inmerso en distintos contextos sociales, se enfrenta a situaciones heterogéneas y a veces contradictorias, que son el producto de una sociedad diferenciada” (Guzmán Gómez, 2004:54).

4.3 Experiencias formativas y prácticas académicas

Nos dedicaremos ahora a reconstruir una conceptualización de “experiencia” a partir de los aportes de diversxs autorxs provenientes, en términos generales del marxismo historiográfico, el feminismo y la sociología de la experiencia.

Desde el marxismo historiográfico recuperamos a Edward P. Thompson (1989) quien fue partidario de una historia concreta, “vista desde abajo” que se preocupa por considerar el papel de la acción humana en el devenir histórico. La experiencia para este autor era un puente entre la clase y la conciencia de clase, entendiendo la clase como una relación histórica encarnada en gente real (Thompson,1989). Tal como explica Débora Garazi, para Thompson, la experiencia estaba fuertemente determinada por

las relaciones de producción en que los hombres nacían o en las que entraban de manera involuntaria. Estas se expresaban en términos culturales en tradiciones, sistemas de valores, ideas y formas institucionales. Si bien la experiencia aparecía como algo determinado, la conciencia de clase (forma en que se expresaban esas experiencias) no lo estaba, ya que las identidades se conformaban a partir de una articulación entre dichas experiencias y la cultura” (Garazi, 2016: 4).

Estos aportes permiten suponer el carácter cultural de la experiencia en general y de la experiencia universitaria en particular, es decir considerar las condiciones institucionales y los contextos materiales de los sujetos como elementos relevantes de la misma. Pese a reconocer este aporte, se consideran también, de gran valor las contribuciones del feminismo en tanto permiten discutir la conceptualización de Thompson y enriquecer el concepto de experiencia.

Joan W. Scott, desde la historiografía feminista reconoce que el concepto de experiencia de Thompson “conjuntó las ideas de influencia externa y el sentir subjetivo (...) lo que le proporcionó (...) una influencia mediadora entre la estructura social y la conciencia social [y permitió] dar cuenta de la agencia [del sujeto]” (Scott; 2001:56). Sin embargo, la autora considera que el uso que Thompson hace de la experiencia, debido a que la entiende conformada por relaciones de producción, “funciona como fenómeno unificador por encima de otras formas de diversidad. (...) Cuando la clase se convierte en una identidad por encima de las demás, otras posiciones del sujeto se someten a ella como, por ejemplo, las de género” (Scott; 2001: 57). Scott destaca el carácter discursivo de la experiencia poniendo atención en “los procesos de producción de identidad e insistiendo en la naturaleza discursiva de la experiencia y en la política de su construcción” (Scott, 1992:72).

La teoría feminista fue atravesada de manera significativa por el giro lingüístico y el posestructuralismo, por lo que postularán un rechazo a la separación entre la experiencia y el lenguaje, acercándonos a la dimensión literaria del lenguaje y a lo autobiográfico (Carli, 2012). Desde estas perspectivas “no se puede considerar al lenguaje como transparente, sino como una dimensión que interviene en la producción de las identidades y que reclama la atención en el régimen de enunciación y en el espacio de inteligibilidad en que los relatos biográficos y autobiográficos se inscriben” (Carli, 2012: 31). Scott rehúsa la separación entre experiencia y lenguaje, insistiendo en la cualidad productiva del discurso, sosteniendo que “los sujetos son constituidos discursivamente, la experiencia es un evento lingüístico (no ocurre fuera de significados establecidos), pero tampoco está confinada a un orden fijo de significado. (...)” (Scott, 2001: 66). De este modo reconoce que debido a que “el discurso es por definición compartido, la experiencia es tanto colectiva como individual. La experiencia es la historia de un sujeto. El lenguaje es el sitio donde se representa la historia” (Scott, 2001: 66).

Es quizá en los aportes de De Lauretis donde encontramos una conceptualización de experiencia que comprende tanto los aportes de Thompson como los de Scott. Desde los estudios feministas y el campo de la semiótica, De Lauretis conceptualiza la experiencia alejándose de un concepto individualista, es decir como algo perteneciente a uno mismo y exclusivamente suyo, aludiendo a la misma en el

sentido de proceso por el cual se construye la subjetividad de todos los seres sociales. A través de ese proceso uno se (...) ve colocado en la realidad social, y con ello percibe y aprehende como algo subjetivo (...) esas relaciones -materiales, económicas e interpersonales- que son de hecho sociales, y en una perspectiva más amplia, históricas (De Lauretis, 1992: 253).

Ese proceso de construcción de subjetividad es continuo e inalcanzable. Es al efecto de dicha interacción a lo que De Lauretis denomina experiencia, que se produce “con el compromiso personal, subjetivo en las actividades, discursos e instituciones que dotan de importancia (valor, significado, y afecto) a los acontecimientos del mundo” (De Lauretis, 1992: 253). A partir de los aportes de la semiótica, la autora define la experiencia como

complejo de hábitos resultado de la interacción semiótica del ‘mundo exterior’ y del ‘mundo interior’, engranaje continuo del yo o sujeto en la realidad social. Y puesto que consideramos al sujeto y a la realidad social como entidades de naturaleza semiótica, como “signos”, la semiosis designa el proceso de sus efectos recíprocamente constitutivos (De Lauretis, 1992: 291).

Si bien a esta conceptualización la autora la elabora en el marco de los estudios feministas, se retoma en esta pesquisa en tanto permite entender que la experiencia, y la subjetividad resultante, conllevan elementos tanto personales como sociales, y coloca en relación “las prácticas sociales-materiales con los compromisos subjetivos, en un interjuego constante entre las representaciones sociales y las representaciones subjetivas...” (Santarelli, 2016: 4)

Finalmente se recogen los aportes de la sociología de la experiencia de Dubet para la conceptualización de la experiencia de lxs estudiantes en general y de lxs estudiantes universitarios en particular. Para Dubet la experiencia es una manera de construcción del mundo. La experiencia social “designa las conductas individuales y colectivas dominadas por la heterogeneidad de sus principios constitutivos; y por la actividad de los individuos que deben construir el sentido de sus prácticas en el seno mismo de esta heterogeneidad” (Guzmán Gómez, 2004:82). Para el autor la experiencia social es el resultado de la articulación de tres lógicas propias de la acción que él denomina de integración, estrategia y subjetivación (Dubet, 2010). La primera refiere a la función socializadora de la sociedad es decir a la pertenencia del actor a una sociedad; la lógica de la estrategia reconoce el interés de este en realizar sus propios intereses dentro de una sociedad concebida como mercado, en tanto campo de competencia e implicando una racionalidad instrumental, un utilitarismo de la acción; finalmente la subjetivación remite al sistema cultural y a la capacidad creativa

de la actividad humana en donde el actor aparece como un sujeto crítico confrontado con una sociedad y un sistema de dominación. En esta concepción de la experiencia social, Dubet plantea una ruptura con la sociología clásica ya que para el autor “los paradigmas clásicos conciben a la sociedad como un sistema de acción completamente integrado, y al individuo, como un sujeto de la integración. De esta manera, el proceso de socialización es central y la acción es resultado de la interiorización del sistema por los actores” (Guzmán Gómez, 2004: 85). De este modo Dubet rescata la capacidad de lxs actores para construir su propia experiencia, reconociendo que la misma implica una actividad, un trabajo que maneja tensiones entre las tres lógicas de la acción. En su sociología de la experiencia escolar, Dubet y Martuccelli (1996) proponen identificar la distancia entre los roles que la institución escolar propone en su función socializadora y el trabajo que el actor –estudiante- realiza sobre sí para poder hacer propio ese rol. Este trabajo se considera entonces como un proceso de subjetivación que construye la base sobre la que se asienta la experiencia escolar de los actores.

Bajo este paradigma, Dubet se propone indagar en las experiencias de lxs estudiantes universitarios. El autor sostiene que los comportamientos y las actitudes de lxs estudiantes de la universidad de masas no se presentan a “una interpretación inmediata en términos de determinación social a partir de las grandes variables clásicas, no porque escapen a los determinismos sociales, sino porque estas variables no pueden dar cuenta de la diversidad de fondos, proyectos y condiciones de estudio...” (Dubet, 1994: 512 traducción propia). En este marco el autor propone considerar tres dimensiones que, a su entender, estructuran la experiencia estudiantil, dimensiones relacionadas con tres “funciones” del sistema universitario: función de adaptación al mercado de competencia, función de socialización y función de creación intelectual crítica (Dubet, 1994). Las dimensiones que propone están entonces fuertemente relacionadas con el significado subjetivo de los estudios y las define del siguiente modo: proyecto, integración y vocación. Cada una de ellas “se revela en la subjetividad de los actores que son los únicos capaces de definir sus proyectos, su adhesión a las normas de una organización universitaria y el medio, su interés intelectual, su vocación” (Dubet, 1994: 512, traducción propia). El proyecto para Dubet refiere a la representación subjetiva de la utilidad de los estudios por parte de un actor que es capaz de definir sus objetivos, evaluar sus estrategias y su costo. La integración es otra de las dimensiones que rescata y refiere a cómo cada estudiante “construye una forma y un nivel de participación e integración en la organización donde se llevan a cabo sus estudios. Está más o menos integrado en un entorno escolar y, más ampliamente, en un entorno estudiantil” (Dubet, 1994: 515; traducción propia). Finalmente, la vocación se construye en otra dimensión sobre la que se estructura la experiencia de lxs estudiantes. Esta “refiere al interés intelectual otorgado a los estudios, al sentido educativo y personal que cada uno le atribuye” (Dubet,

1994: 517; traducción propia). Definiendo estas tres dimensiones sostiene que la articulación de las mismas puede permitir identificar en un nivel analítico figuras de la experiencia de lxs estudiantes, formas de ser estudiante en la universidad de masas (Dubet, 1994)

Los aportes reseñados hasta el momento nos habilitan a avanzar en la conceptualización de la experiencia. Tomamos las contribuciones del feminismo ya que nos permiten dar cuenta de la misma como evento lingüístico y visualizar las relaciones entre la experiencia y la subjetividad resultante, reconociendo allí elementos sociales y personales que establecen un diálogo constante entre las representaciones sociales y las representaciones subjetivas. Estos aportes posibilitan considerar la construcción de estas experiencias en un interjuego constante entre el sujeto y la realidad social. Finalmente, tomamos las contribuciones de la sociología de la experiencia de Dubet ya que permiten comprender la experiencia particular de lxs estudiantes universitarios, acentuando la agencia del sujeto no desde una mirada puramente pragmatista de la acción, sino en relación con la reflexión y re-creación subjetiva que el sujeto hace de su accionar.

Por otro lado, para comprender a qué se hace referencia en esta investigación con “experiencia formativa” es necesario clarificar también cómo entendemos el concepto de formación. Retomamos para ello el aporte de diferentes teóricxs que han avanzado en conceptualizar ese fenómeno.

Gilles Ferry presenta una primera distinción que permite pensar de qué hablamos cuando hablamos de formación. El autor sostiene que no es lo mismo que enseñanza ni que aprendizaje ya que estos últimos pueden ser soportes de la formación, pero el “desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo” (Ferry, 1997: 1). El autor sostiene que la formación implica la dinámica de un desarrollo personal en donde es el propio individuo quién se forma a sí mismo, a través de la mediación pedagógica de otrxs sujetos y medios. Para que esta formación se produzca deben darse tres condiciones que denomina “de lugar”, “de tiempo” y “de relación con la realidad” (Ferry, 1997). Una distinción enriquecedora para esta pesquisa que realiza el autor es entre “experiencia” y “experiencia formativa”. Para que una experiencia sea formativa, debe ser un hacer en un contexto en donde existe un tiempo para la reflexión y para el trabajo sobre sí mismx.

Julia Silber reconoce a Gilles Ferry como uno de los teóricos preocupados por pensar la formación y lo ubica dentro de un grupo que a su entender ha construido conceptualizaciones que ponen énfasis en la construcción subjetiva de la misma. Coincidimos con la autora acerca de la importancia de articular estas nociones con otras, en donde el acento en lo biográfico y experiencial reconozca la relación dialéctica entre individuo y sociedad (Silber, 2003). Al respecto destaca los aportes de Alfonso Lizárraga Bernal, quien construye una noción de formación que reconoce la dialéctica individuo/ sociedad, ya que

comprende a la misma como “una totalidad cambiante en estrecha relación con lo social, histórico- cultural, además de los procesos derivados de la biografía personal”, un proceso “... permanente que se despliega a lo largo de la vida, de las prácticas, según los espacios donde discurre, según exigencias del momento y según autoexigencias” (Lizárraga Bernal, citado en Silber, 2003: s/n).

Gabriela Hernando, retomando también al autor antes citado, propone pensar la formación como un proceso resultante de la articulación de procesos sociohistóricos e individuales, actuando los primeros como “condicionantes, mientras que los segundos como modos específicos de subjetivación, de internalización del conjunto de exterioridades” (Hernando, 2015: 15). Para pensar las trayectorias de formación, esta autora reconoce tres dimensiones de análisis que consideramos valiosas para abordar las experiencias de formación: dimensión subjetiva como eje vertebrador que da cuenta de un singular itinerario; dimensión temporal ligada al contexto histórico que sitúa los relatos de vida en un contexto determinado; y una dimensión espacial referida al escenario institucional en donde los sujetos se forman.

Estos aportes nos permiten sostener que focalizar la mirada en el carácter formativo de la experiencia universitaria permite valorizar el contexto histórico en el cual se despliega la formación y el escenario institucional ligado, en nuestro caso, a determinadas instituciones universitarias reconociendo a las mismas como formadoras de sujetos, como contextos que proponen una forma de relacionarse con el conocimiento a partir de un determinado proyecto académico.

Asimismo, las contribuciones reseñadas, nos permiten pensar en el itinerario y prácticas propias de lxs estudiantes en tanto sujetos que participan activamente en su formación. A fin de conceptualizar dicho quehacer, se retoma el concepto de “prácticas académicas” que permite visualizar el accionar estudiantil en su tránsito por los proyectos académicos de la institución. Retomando a Rocha Pinto (1999) entendemos a estas como

el sistema de relaciones prácticas que permite la acción e interacción de los agentes entre sí, con las instancias institucionales y con los diversos saberes y sus respectivas fuentes, en el contexto del campo académico. Las prácticas académicas engloban las actividades de transmisión del conocimiento, cuyo mejor ejemplo son las clases (expositivas, prácticas, seminarios, etc.) y las actividades de consagración del saber, como las evaluaciones, o, aún, aquellas destinadas a garantizar el acceso institucional a las fuentes de conocimiento, entre ellas el uso de las bibliotecas universitarias. Las prácticas académicas (...), deben ser comprendidas a partir de sus esquemas generadores...lo cual produce y estructura prácticas y representaciones (p. 42)

Se rescatan además los aportes de Carrera (2014) a fin de ampliar esta conceptualización de prácticas académicas, excediendo los marcos de las relaciones pedagógicas e incluyendo otros ámbitos de socialización y relación con múltiples saberes, como lo son las actividades de las agrupaciones políticas, centro de estudiantes, actividades

culturales, congresos, actividades deportivas, entre otras.

Los aportes teóricos presentados permiten construir la experiencia de formación de lxs estudiantes como nuestro objeto de indagación desde una perspectiva que comprende a la misma como un evento lingüístico, social, cultural y subjetivo, visualizando las relaciones con la subjetividad resultante, reconociendo allí elementos sociales y personales que establecen diálogos entre las representaciones sociales y subjetivas. Comprender las experiencias de formación desde estos paradigmas teóricos permite además entenderlas en un interjuego constante entre el sujeto y la realidad social, acentuando la agencia del sujeto desde una perspectiva que excede el pragmatismo de la acción y se interesa por la reflexión y re-creación subjetiva que el sujeto hace de su accionar. Además, estas perspectivas son enriquecedoras en tanto posibilitan valorar el escenario institucional en el cual se despliegan las experiencias, reconociendo la capacidad formadora de subjetividades de las universidades en tanto proponen una forma de relacionarse con el conocimiento a partir de determinados proyectos académicos. Finalmente, estas contribuciones nos permiten pensar, a partir del concepto de prácticas académicas, en el itinerario y en las prácticas en las que lxs estudiantes participan activamente en el marco de su formación.

5. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La investigación que aquí se presenta se ubica dentro de las corrientes teórico-metodológicas denominadas interpretativas o constructivistas (Marradi et al., 2007). Estas perspectivas que “reconocen su deuda con la sociología weberiana, se caracterizan por el interés en el estudio de ‘la acción, el significado y la convención en el contexto de la vida social humana’ (Girola, 1992: 133). Como tales, hacen hincapié en “el carácter pre-dado del mundo social. Esto quiere decir que cada individuo se encuentra, desde que nace, con un conjunto de prácticas, usos, costumbres, normas, concepciones del mundo, que le son imbuidos a través del proceso de socialización...” (Girola, 1992:136) De este modo, estas perspectivas, problematizan la antinomia individuo sociedad, sosteniendo la existencia de regularidades o estructuras, pero asumiendo además que las mismas no son de carácter eterno. Son “los sujetos sociales los que producen y reproducen las estructuras de la sociedad, estas estructuras, lejos de ser eternas, y el motor de la historia, son transformadas y transformables” (Girola, 1992:136). Las corrientes interpretativas, reivindican entonces al sujeto como “constructor de la realidad y parten del supuesto de que los sujetos crean interpretaciones significativas de las situaciones, los objetos, y las acciones de quienes los rodean” (Guzmán Gómez, 2004: 77). En este marco, coherente con el constructo teórico que nos permite conceptualizar las experiencias de formación, el estudio se caracterizó por ser descriptivo y analítico buscando comprender dichas experiencias.

La selección de dos unidades académicas responde, precisamente, al interés por indagar en las experiencias de lxs estudiantes con relación a divergentes proyectos académicos. La selección de las UUAA obedece también a un criterio ligado, por un lado, a la diversidad de origen fundacional de esas instituciones, y por otro a la diversidad de los proyectos académicos propuestos por las mismas los cuales se encuentran mediados por divergentes campos disciplinares y profesionales, y por diferentes contextos sociales y culturales. La selección de las carreras de Agronomía responde al interés por profundizar en los resultados de una investigación previa radicada en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP focalizada en estudiar las estrategias estudiantiles de integración académica⁴.

El recorte temporal de esta investigación -2016/2018- propuso indagar en la experiencia de estudiantes durante el tramo inicial de sus carreras en la actualidad, en un periodo demarcado por modificaciones en la normativa legal que regula el ingreso a las instituciones universitarias.

Atento al marco teórico que nos orienta, esta pesquisa define lo microsocioal (Sautu, 2005) como nivel de anclaje de la investigación. Dentro de esta dimensión se enfoca la mirada en la experiencia de lxs estudiantes universitarios. Para ello, se indagó en las prácticas académicas que desarrollan y los ámbitos de sociabilidad de los que participan cotidianamente, los sentidos que elaboran en torno a estos, las valoraciones que construyen sobre sus experiencias formativas y en los diferentes aspectos de la vida cotidiana con los que dialogan sus experiencias de formación.

En este sentido, el diseño de la investigación combinó una variedad de estrategias metodológicas con preeminencia de enfoques cualitativos. Las fuentes y técnicas de recolección de la información fueron por un lado de índole primaria: entrevistas cualitativas semi-estructuradas en profundidad, dirigidas a estudiantes de la FCAYF y la UNAJ, y a

⁴ Nos referimos a la investigación de Julieta Alcoba "Estrategias de integración efectiva a la universidad en estudiantes de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)" en el marco de una beca de entrenamiento otorgada por la CIC en el año 2014 finalizada en el año 2015. Los resultados de esta investigación permitieron observar que las estrategias que lxs estudiantes de la carrera en cuestión construyen para sostener sus trayectorias académicas están fuertemente ligadas a las condiciones institucionales y propuestas académicas. En el caso particular, las tutorías y clases de consulta se convierten en espacios institucionales valiosos para pensar las estrategias estudiantiles. Se observó también que las estrategias que construyen lxs estudiantes no pueden limitarse al aprovechamiento de las propuestas institucionales académicas. A partir de las indagaciones se relevó una tasa de asistencia significativa de lxs estudiantes de los primeros años a espacios brindados por las agrupaciones estudiantiles y profesores particulares pagos. La indagación permitió construir la hipótesis de que la decisión de los estudiantes de privilegiar las clases privadas y los grupos de estudios de las agrupaciones estudiantiles está ligada a evitar exponer sus incomprendiones o dudas frente a sus docentes de las materias ya que son los mismos los que luego los evalúan.

informantes clave de estas casas de estudio, y observaciones de clases. Por otro lado, fueron de naturaleza secundaria: análisis documental -estatutos, normativas, programas, disposiciones e informes institucionales-. Asimismo, consultamos bibliografía especializada. Estas técnicas permitieron, por un lado, describir los proyectos académicos para el ingreso y primer año de las carreras en las que se despliega la experiencia y, por otro, describir, analizar y comprender las experiencias de lxs estudiantes.

Respecto de las observaciones realizadas, cabe aclarar que, en la FCAYF, participamos en calidad de observadora no participante en el transcurso de un cuatrimestre de las cursadas de diversas materias de primer año. Esto facilitó un primer acercamiento a la dinámica cotidiana de lxs estudiantes. Lo mismo sucedió en la UNAJ, en donde participamos en calidad de observadora de la cursada cuatrimestral de una de las materias de la carrera. Esta inmersión en ambas instituciones permitió construir cierta confianza con lxs estudiantes que habilitó algunos vínculos para la realización de entrevistas y el conocer ciertos rasgos de la institución hasta el momento desconocidos. Esto último fue de gran importancia para poder elaborar los protocolos de entrevistas y tener referencias institucionales compartidas con lxs estudiantes que permitieron intercambios valiosos en las mismas.

Respecto de las entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes, la selección de la población se elaboró mediante la estrategia del muestreo teórico en donde “el número de casos estudiados carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social” (Taylor y Bogan, 1987: 108). Bajo esta estrategia, el muestreo estuvo dirigido por el desarrollo de la teoría, siendo “esta la que determina la selección de los siguientes casos o incidentes que se van a recolectar” (Ardilla Suárez y Rueda Arenas, 2013: 99). En un diálogo constante con el análisis de datos, la cantidad de entrevistas realizadas fue delimitada por la saturación teórica (Glaser y Straus, 1967).

En ambas UUAA, las entrevistas se realizaron en el transcurso del año 2018 a estudiantes que hubiesen ingresado ese año o en los dos años anteriores a la institución, siempre que, al momento, se encontraran cursando materias correspondientes en el plan de estudios al primer año de la carrera. Esta decisión se sustenta en la comprensión del primer año no como un momento definido linealmente por el año de inscripción a la carrera sino como un periodo propio de las trayectorias plurales de lxs estudiantes, que se corresponde a el o los años en los que estxs se encuentran transitando asignaturas propias del primer año curricular.

En el caso de la FCAYF de la UNLP el contacto con lxs estudiantes se realizó por tres vías. A un conjunto de estudiantes se lxs contactó presencialmente en el marco de las cursadas en las que participamos haciendo observación, a otrxs por correo electrónico a partir de bases de datos facilitadas por la institución, finalmente un conjunto de estudiantes fue

contactado a partir de la intermediación de entrevistadxs que recomendaron entrevistar a compañerxs y facilitaron el contacto. En esta facultad se realizaron 18 entrevistas en profundidad a estudiantes. Las mismas se desarrollaron en diferentes espacios de la facultad -patio, buffet, biblioteca, pasillos- en los días y horarios acordados con lxs participantes.

En el caso de la UNAJ, el contacto con lxs estudiantes se realizó presencialmente a partir del vínculo establecido en las clases observadas. Se realizaron en esta universidad 10 entrevistas en profundidad a estudiantes, en horarios y momentos convenidos con ellxs. Estas se desplegaron tanto en espacios de la facultad -buffet, patio, pasillos- como en bares en puntos acordados entre La Plata y Florencio Varela, de acuerdo a las facilidades de lxs entrevistadxs.

En las entrevistas realizadas a estudiantes de ambas UUAA se indagó, a partir de múltiples preguntas orientadas por un protocolo elaborado previamente, en diversas temáticas a saber: imaginarios e idearios sobre la universidad, itinerarios cotidianos y socialización de lxs estudiantes, experiencia en la escuela secundaria, periodo de transición entre secundaria y universidad, prácticas académicas en la universidad, vinculación con las diversas asignaturas, experiencia en el ingreso a la universidad, experiencia laboral, condición de género e ingreso a la universidad, imagen y valoraciones sobre lxs docentes, procedencia de lxs estudiantes y procesos de mudanza -en caso de corresponder-, sentidos y valoraciones sobre la institución.

Para el análisis de datos de las fuentes secundarias se diseñó un plan de cuadros para el análisis textual de los documentos a fin de establecer categorías que permitieran describir inicialmente cada uno de los proyectos académicos, para luego realizar comparaciones. Para el análisis de datos de las fuentes primarias, se trabajó con transcripciones de las entrevistas, mediante aportes del método de análisis de la teoría fundada (Glaser y Straus, 1967), a partir de la codificación y comparación constante. Esta tarea se realizó a la luz de las categorías analíticas del estudio, pero atendiendo también a categorías emergentes. Esto permitió conceptualizar los datos recogidos, identificando semejanzas y diferencias a partir del análisis inductivo de lo observado en el contenido de la evidencia empírica y generar teoría. Este proceso no respondió a una temporalidad lineal, sino que fue retroalimentado por la realización de nuevas entrevistas y el análisis de estas hasta la saturación teórica (Glaser y Straus, 1967). Finalmente, en una tercera etapa se procedió a la triangulación de los datos emergentes del análisis de las fuentes primarias y secundarias

6. ESTRUCTURA DE LA TESIS

Presentamos de manera de breve los abordajes analíticos que realizaremos en cada uno de los capítulos de la tesis.

En el **capítulo primero**, reconstruimos y describimos los proyectos académicos para el ingreso y el primer año de las carreras de Agronomía de la UNLP y la UNAJ para el período 2016-2018. Esto permite conocer las configuraciones que proponen cada una de estas instituciones para el tramo inicial de las carreras en estudio. Esta reconstrucción se torna fundamental en la pesquisa, ya que partimos del supuesto de que, es en el marco de dicho proyecto académico y permeada fuertemente por este, donde se despliega y materializa la experiencia estudiantil. Previa a esta reconstrucción, realizamos un breve recorrido histórico que aporta una caracterización de la situación, en tiempos recientes, de las políticas de ingreso a la universidad y la problemática del acceso a la educación superior en Argentina. Esta descripción, sirve de contexto para comprender el marco de discusiones y políticas en las que se despliegan los proyectos académicos de las carreras y UUAAs seleccionadas. Seguido a ello, reconstruimos y describimos los proyectos académicos para el tramo inicial de cada una de las carreras seleccionadas considerando los dispositivos orientados al ingreso y primer año de diferente tipo que allí se despliegan. Para esto dimos cuenta de un conjunto de debates y elementos internos propios de cada UA, vinculándolos con políticas centrales y elementos contextuales de relevancia

En el **segundo capítulo**, reconstruimos y analizamos las experiencias de formación de lxs estudiantes de Ingeniería Agronómica de la FCAYF durante el ingreso y primer año. En él se despliega un análisis de las experiencias de lxs estudiantes entrevistados a partir de algunos de los objetivos específicos que nos establecimos, a saber: analizar las prácticas académicas y los ámbitos de sociabilidad de los que participan lxs estudiantes, y los sentidos que les atribuyen en relación con su experiencia formativa; e interpretar las valoraciones que construyen lxs estudiantes sobre sus experiencias formativas y cómo se materializan en sus prácticas cotidianas. En este capítulo reconstruimos las experiencias de formación caracterizando el momento de llegada a la universidad, sus vivencias en el ingreso y los sentidos construidos al respecto; las prácticas académicas ligadas a la construcción del conocimiento en el primer año, su relación con la masividad, la pluralidad disciplinar, las relaciones pedagógicas, los ritmos institucionales, las encrucijadas que vivencian en el marco de estas experiencias; las prácticas de sociabilidad, las transformaciones y continuidades que experimentan en relación a estas, la vinculación entre sus experiencias y el territorio que habitan y la participación y relación que establecen lxs estudiantes con las actividades propias de las agrupaciones estudiantiles. Finalmente abordamos algunas características propias de las experiencias de las estudiantes mujeres en Ingeniería Agronómica.

En el **tercer capítulo**, por su parte, reconstruimos y analizamos las experiencias de formación de lxs estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Agrarias de la UNAJ durante el

ingreso y primer año. Nuevamente, se despliega aquí un análisis de las experiencias de lxs estudiantes entrevistados a partir de objetivos específicos establecidos: analizar las prácticas académicas y los ámbitos de sociabilidad de los que participan lxs estudiantes, y los sentidos que les atribuyen a los mismos en relación con su experiencia formativa; interpretar las valoraciones que construyen lxs estudiantes sobre sus experiencias formativas y reconstruir cómo se materializan en sus prácticas cotidianas. La reconstrucción y análisis que se presentan en este capítulo abordan el momento de llegada a la universidad; el ingreso a la institución y los sentidos que se construyen al respecto; las experiencias de conocimiento de lxs estudiantes, su relación con la pluralidad disciplinar, las relaciones pedagógicas, los exámenes y los sentidos construidos sobre estos y las prácticas académicas que despliegan. Además, el análisis realizado incluye un abordaje respecto de la sociabilidad en las experiencias de formación, los sentidos en torno a la heterogeneidad estudiantil que impregnan las mismas, la vinculación de la experiencia actual con experiencias previas en la universidad, y las relaciones entre sus experiencias de formación y las políticas del contexto que permean las mismas.

Finalmente, se presenta un apartado de **conclusiones** en donde se ofrece una síntesis de los principales resultados y hallazgos de nuestra investigación a la luz de los enfoques teóricos propuestos.

CAPÍTULO 1: PROYECTOS ACADÉMICOS PARA EL INGRESO Y PRIMER AÑO DE LAS CARRERAS DE AGRONOMÍA EN LA UNLP Y LA UNAJ

1. PRESENTACIÓN

En el presente capítulo se reconstruyen y se describen los proyectos académicos para el ingreso y el primer año de las carreras de Agronomía de la UNLP y la UNAJ para el período 2016-2018. Este análisis permite conocer y dar cuenta en sentido amplio de la configuración que cada una de estas instituciones propone para esos tramos de las carreras objeto de estudio. Esta reconstrucción se torna fundamental en la pesquisa, ya que partimos del supuesto de que, es en el marco de dicho proyecto académico, donde se despliega y materializa la experiencia estudiantil. Asimismo, consideramos que los proyectos académicos en la universidad, en tanto organización compleja, se construyen y modifican a partir de patrones de cambio endógenos (Clark, 1983; Weick, 1976; Becher, 2001) y exógenos (Krotsch, 2001). Desde esta perspectiva, en este capítulo se describen y analizan los proyectos académicos considerando, para su análisis, tanto los factores internos propios de sus características organizacionales, como los factores externos vinculados a un determinado contexto histórico-social. En consecuencia, en un primer apartado se reconstruyen elementos históricos de las políticas de ingreso a la universidad en Argentina que permiten comprender el contexto y marco de discusiones en el cual se inscriben los proyectos académicos para el tramo inicial de las carreras mencionadas durante el período de estudiado.

Metodológicamente, para la reconstrucción de los proyectos académicos se llevó a cabo un procesamiento de fuentes secundarias y la producción de fuentes primarias. En el caso de las primeras, se realizó análisis documental -estatutos, normativas, programas, disposiciones-, revisión de investigaciones actuales sobre la temática, y análisis de datos de matrículas. Con respecto a las segundas, la técnica de recolección de datos implicó la realización de entrevistas semi-estructuradas a informantes clave⁵.

Las instituciones seleccionadas en esta investigación presentan entre sí un conjunto de diferencias sustanciales sobre las que es preciso hacer algunas advertencias previo al análisis de sus proyectos académicos. Estas diferencias justifican en términos metodológicos que los análisis de sus proyectos académicos se realicen focalizando en políticas propias del nivel local o central.

⁵ Se entrevistó a Paloma Catalá del Río, Coordinadora del Curso de Preparación Universitaria de la UNAJ y a Gustavo Mórtoles coordinador del área de Formación y Evaluación Docente de la Unidad de Asuntos Docentes de la UNAJ

La UNLP se origina a principios del siglo XX, como institución formadora de élites en un contexto histórico anterior al proceso de masificación universitaria, constituyéndose en lo que hoy se denomina una “universidad tradicional” (Buchbinder, 2005). Esta se compone según su estatuto (UNLP, 2008) de facultades, departamentos de universidad, institutos y escuelas superiores y colegios. En esta organización las facultades poseen sus propios gobiernos y la potestad de elaborar su política académica. En particular, respecto de las políticas de ingreso que en ellas se implementan es menester destacar, tal como estudios recientes indican, que “si bien la Universidad a nivel central formula los lineamientos comunes de las políticas de ingreso, las características de los sistemas de admisión son definidos y gestionados por cada Facultad” (Montenegro, 2016:71). Por ello, al describir y analizar el proyecto académico para la carrera de Ingeniería Agronómica se focaliza principalmente en el plano local de la FCAyF, institución en la que dicha carrera se dicta. Esto, sin embargo, se hará considerando elementos y lineamientos propios del nivel central que ciñen la política académica de esta institución.

La UNAJ, por su lado, es una “universidad reciente” que inicia su actividad académica en el año 2011. Se considera “universidad reciente” a aquellas que nacen en un contexto de masificación universitaria, enmarcadas en políticas de inclusión educativa a partir del año 2007 (Acosta Silva, et al.; 2015). A diferencia de la UNLP, la UNAJ adopta para su organización académica la estructura por Institutos y carreras. Los institutos funcionan como “unidades académicas con fines de docencia, investigación, transferencia y extensión en áreas específicas y en vinculación con las Carreras” (Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2015)⁶. La complejidad de esta organización implica que las materias propias de la Licenciatura en Ciencias Agrarias⁷, correspondan a dos institutos: el Instituto de Ingeniería y Agronomía, y el Instituto de Estudios Iniciales. Debido entonces a la organización académica de esta universidad, la reconstrucción del proyecto académico para el ingreso y el primer año de la carrera, se realiza a partir de un diálogo que ya no distingue entre nivel local y central - en sentido de universidades y facultades-, sino atendiendo a la política de la universidad y de los institutos implicados. Asimismo, por lo reciente de su creación, para describir el proyecto académico de la carrera se retoman también discusiones vinculadas con su fundación.

Este capítulo se organiza en cuatro apartados. En el primero de ellos se presenta un breve recorrido histórico vinculado a la problemática de ingreso a la universidad en nuestro

⁶ Para ahondar en la estructura académica y de gestión de la UNAJ se recomienda la lectura de Martínez (2019) y la revisión de la Página Oficial de la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

⁷ Si bien la oferta académica de la UNAJ contempla también una Tecnicatura en Producción Vegetal Intensiva de duración de tres años, se ha optado en esta pesquisa por seleccionar únicamente como carrera objeto de estudio la Licenciatura en Ciencias Agrarias, por lo que todos los estudiantes entrevistados pertenecen a esta carrera.

país; el segundo apartado describe y analiza el proyecto académico de la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNLP; en el tercero se realiza lo mismo para el caso de la Licenciatura en Ciencias Agrarias de la UNAJ. Finalmente, en un cuarto apartado se presentan las conclusiones propias del capítulo.

2. LAS POLÍTICAS DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD Y LA PROBLEMÁTICA DE INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Como describe Krotsch (2001) en nuestro país a mediados del siglo XX se da el pasaje de la universidad de elite a la universidad de masas, motivado por la gran demanda de estudios en este nivel. Hasta ese momento, las universidades recibían un número limitado de jóvenes quienes habían logrado completar la escuela secundaria y reunían ciertos patrones comunes de formación y pertenencia social. Pero esta relativa homogeneidad se rompe con la incorporación de otros sectores sociales al nivel.

Podemos reconocer en la Reforma Universitaria de 1918 un hito que implicó la democratización del gobierno universitario y abrió la posibilidad de acceso a los estudios a las clases medias⁸. Sin embargo, es a partir de la Ley 13.031, sancionada durante el peronismo en 1947, en donde se derogan efectivamente las restricciones en el ingreso a las universidades, produciéndose entonces una explosión en las matrículas (Buchbinder, 2005). Estas transformaciones en la política de acceso permitieron romper con la relativa homogeneidad de la matrícula estudiantil debido a la supresión de los aranceles, eliminación de los exámenes de ingreso y la implementación de un sistema de becas (Chiroleu, 1998).

Para Krotsch (2001) es posible reconocer que en el periodo de 1950 a 1985 se produjo, en los sistemas universitarios de Argentina y América Latina, una reforma basada en el planeamiento y la modernización de las instituciones de educación. Para el caso argentino, esta reforma implicó la expansión de la matrícula universitaria y creación, en la década del 1970, de nuevas instituciones mediante la implementación del llamado Plan Taquini (Buchbinder, 2005). La emergencia de estas nuevas universidades en diferentes territorios metropolitanos, sumado al crecimiento de la oferta privada universitaria, produjo una fuerte diversificación institucional, complejizó las estructuras del sistema universitario y ocasionó cierta desconcentración de la matrícula de las grandes universidades (Chiroleu, 2004; Buchbinder, 2005)⁹.

⁸ Sin embargo, se continuaron aplicando políticas de aranceles, cursos preparatorios y exámenes de ingreso durante ese periodo (Buchbinder, 2005).

⁹ Es necesario destacar, sin embargo, que las diferentes políticas de acceso implementadas durante el último periodo dictatorial en las universidades nacionales implicaron una retracción significativa de la matrícula (Rodríguez y Soprano, 2009; Buchbinder, 2005).

Es durante la apertura democrática, sin embargo, cuando se concreta en nuestro país una extraordinaria demanda que implicó el aumento sustancial de la cantidad de estudiantes en las universidades públicas. Al respecto, es importante notar que “la democratización... impulsada por un ingreso irrestricto, parecía agotarse en el principio de igualdad de oportunidades (...) (Montenegro, 2016: p.45). Los estudios muestran que la eliminación de las trabas de ingreso favoreció a los sectores medios bajos en menor medida de lo que hizo a los sectores medios acomodados y altos (Montenegro, 2016).

Durante los años 90 se desplegaron un conjunto de políticas que, entre otros efectos, produjeron una fuerte diferenciación y segmentación del sistema universitario asociado a políticas que favorecieron la expansión del sistema en manos de universidades privadas que conformaban circuitos universitarios de élite (Rovelli, 2012; García de Fanelli, 1997). Respecto al sector público se crearon diez nuevas universidades, seis de las cuales se ubican en el territorio del conurbano bonaerense¹⁰, con el objetivo de descentralizar y diversificar la oferta universitaria (Buchbinder, 2005). Asimismo, durante este periodo se sancionó la LES que otorgó a las universidades mayor autonomía para regular el acceso a sus carreras. Esta norma determinó que las unidades académicas tenían autonomía para establecer su régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes. Además, indicaba que en las universidades con más de 50.000 estudiantes dicha potestad se les transfería a las facultades, siendo entonces estas quienes definirían su propio régimen de admisión. A partir de la LES se habilitó entonces “la existencia de una amplia heterogeneidad de estrategias y políticas institucionales (interinstitucional), que incluso se encuentran diferenciadas por unidades académicas y/o carreras (intrainstitucional)” (Montenegro, 2016:68). Algunos estudios indican que, a diferencia de las universidades tradicionales que optan durante este lapso por sistemas de ingreso directo (Duarte, 2005; Chiroleu, 2009; Ramallo y Sigal, 2010), las nuevas universidades se inclinan por mecanismos de ingreso restringidos (Chiroleu y Marquina, 2012).

Años después, durante los gobiernos kirchneristas¹¹ -2003/2015- se implementaron un conjunto de políticas de impacto en el sistema universitario que permiten visualizar cierto interés, por atender la problemática no únicamente del acceso al mismo, sino también de la deserción¹². Si bien fueron muchas las medidas para el sector, no desarrollaremos todas

¹⁰ Conurbano Bonaerense refiere a una extensión territorial que incluye 24 partidos y refiere al área que rodea a la Ciudad de Buenos Aires y que forma parte del aglomerado Gran Buenos Aires el cual incluye, conjuntamente, a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los 24 partidos referidos.

¹¹ Referimos a las presidencias de Nestor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernandez de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015)

¹²Para complejizar sobre los alcances reales de esta medida, ver Chiroleu (2017)

debido a que exceden los márgenes de este trabajo. Sin embargo, sí consideramos importante destacar algunas particulares.

Por un lado, en el marco de un aumento progresivo del presupuesto universitario, se implementaron políticas de bienestar para contribuir al sostén de las trayectorias estudiantiles -Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina; Programa Nacional de Becas Universitarias, Becas Bicentenario, etc.-. Asimismo, se desplegaron políticas referidas a la expansión del sistema con la creación de nuevas universidades¹³ (Suasnábar y Rovelli, 2016; Rovelli, 2012; Pérez Rasetti, 2012; Chiroleu e Iazzetta, 2012). Al respecto, y en relación con los procesos de configuración de heterogeneidad de la matrícula estudiantil, Pérez Rasetti (2012) muestra a través de datos estadísticos que, la creación de estas nuevas universidades públicas, permitió la emergencia de un nuevo tipo de estudiante que no concurría a las universidades tradicionales de la región.

En relación a los sistemas de ingreso, es menester destacar que, en el año 2015, se modificaron artículos de la LES lo que implicó, entre otras cuestiones, la prohibición de establecer sobre los estudios universitarios de grado cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos; y que todas las personas que finalicen la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de Educación Superior (Ley N° 27.204, 2015)¹⁴.

Estas políticas implementadas desde el ámbito gubernamental convivieron con la emergencia en el ámbito académico de un conjunto de investigaciones que se ocuparon de caracterizar al proceso de masificación como fenómeno de la universidad en el plano local e internacional, e indagaron acerca de los procesos de equidad/inequidad en la educación superior, en vinculación con el origen social de los estudiantes (Tinto, 2004; Buchbinder, 2005; Araujo y otros, 2010; García de Fanelli, 2010; García de Fanelli y Jacinto, 2011; Gluz, 2011, Ezcurra, 2013; Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2016; Bard Wigdor y Artaza, 2016). En términos generales, estas investigaciones permitieron visualizar que el proceso de masificación en el nivel superior estaba acompañado por brechas profundas en los índices de egreso. Estas

¹³ Desde 2007 se fundan trece universidades, nueve de las cuales son estatales y, de ellas, cinco se localizan en el área metropolitana de Buenos Aires y cuatro en otras provincias o regiones del país. Las universidades estatales creadas son: la Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de Moreno, Universidad Nacional del Oeste (Merlo), Universidad Nacional Arturo Jauretche (Florencio Varela), Universidad Nacional de José C. Paz; Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Universidad Nacional de Chaco Austral y Universidad Nacional de Villa Mercedes (San Luis). Las universidades privadas creadas son la Universidad de San Pablo-Tucumán (Tucumán), Universidad Gastón Dachary (Misiones), Universidad del Este (La Plata) y la Universidad Popular de Madres de Plaza de Mayo (Ciudad de Buenos Aires).

¹⁴ Los impactos en términos de acceso de esta modificación legal aun no son claros debido a su reciente sanción. Sin embargo, para profundizar al respecto se recomienda la lectura de Montenegro (2020)

diferencias se encuentran, según los estudios, asociadas principalmente a las condiciones socioeconómicas de lxs estudiantes y a la categoría de primera generación universitaria, y se expresan, entre otros fenómenos, con altas tasas de “abandono” durante el tramo inicial de las carreras.

Finalmente, a fin de reconstruir el contexto social y de las políticas de educación superior en el periodo estudiado, debemos destacar que a finales del año 2015 se produjo en Argentina un cambio de signo político del gobierno nacional¹⁵. Ello implicó la profunda modificación de la orientación de la política pública, en general y de la política universitaria, en particular. Si bien estos cambios son muy recientes para evaluar en profundidad el impacto en las matrículas universitarias, se considera necesario abordar algunos elementos referidos a los nuevos lineamientos de la política universitaria nacional desplegada a partir del año 2016. Pese a que se desarrollaron un conjunto de políticas de impacto en la educación pública inicial, primaria y secundaria¹⁶ (que muy posiblemente producirán efectos en el sistema universitario), nos restringimos a mencionar las políticas de mayor incidencia directa en el Sistema de Educación Superior. Entre ellas destacamos la sub-ejecución presupuestaria, el retraso en la transferencia de fondos a las universidades y la aprobación de presupuestos menores a los necesarios para su funcionamiento -vinculado esto, sobre todo, al aumento producto de la inflación en los gastos de funcionamiento edilicio-, paritarias salariales por debajo de la inflación, paralización del desarrollo de nueva infraestructura, disminución profunda de los ingresos a la carrera científica en CONICET, entre otros (IEC-CONADU, 2019; Toledo 2018). Como destaca Toledo (2018), si bien en términos presupuestarios se continuó permitiendo el uso de la llamada planilla B de refuerzo, su uso quedó atado a criterios políticos lo que implicó que cada universidad peticione individualmente su refuerzo universitario en la Cámara de Diputados. Esta circunstancia tuvo efectos importantes, sobre todo, en las universidades recientes, las que paralelamente, sufrieron una campaña mediática de desprestigio por haber sido creadas durante el gobierno anterior. Otra modificación de relevancia refiere al Decreto 336/16 que dejó a principios de 2016 sin efecto todos los convenios existentes entre las Universidades Nacionales y el Estado Nacional. Ello implicó la paralización de proyectos y acciones, y afectó el pago de salarios de trabajadorxs (Toledo, 2018). Cabe destacar en relación a nuestro objeto de estudio que, según la investigación realizada por Toledo (2018), las políticas de sostenimiento material directo de los estudios fueron las que se vieron mayormente afectadas a lo largo de este nuevo gobierno. Pese al

¹⁵ Referimos a la asunción de Mauricio Macri como Presidente a partir del triunfo electoral del Propuesta Republicanan Cambiemos.

¹⁶Para profundizar sobre estos aspectos ver Rodríguez (2017).

mantenimiento de las matrículas universitarias y al deterioro económico de los sectores más vulnerables, el otorgamiento de becas del año 2014 al año 2017 tuvo una variación de -22% para el caso de las becas del Programa Nacional de Becas Universitarias, y del -7% para las correspondientes al Programa Nacional de Becas Bicentenario. En el caso de las becas del Programa Progresar, el autor antes mencionado, encuentra que hubo un crecimiento de las mismas hasta el año 2016, disminuyendo a partir del 2017; además de ello, al observar el presupuesto devengado, se advierte que el gasto promedio por beneficiario disminuyó lo que implica un deterioro del poder adquisitivo de dicho ingreso (Toledo, 2018).

El recorrido hasta aquí realizado permite obtener un panorama general respecto de las modificaciones de las políticas de ingreso a la universidad en Argentina en el tiempo reciente. Asimismo, nos posibilita dar cuenta de la emergencia en la agenda política de discusiones e iniciativas vinculadas con las problemáticas de masificación de la educación superior y la heterogeneidad de las matrículas estudiantiles. Este recorrido funciona como un marco que nos permite comprender el contexto de discusiones en el cual se inscriben los proyectos académicos para el ingreso y primer año de las carreras mencionadas durante el periodo de tiempo estudiado.

3. LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA Y EL PROYECTO ACADÉMICO PARA EL INGRESO Y PRIMER AÑO DE INGENIERÍA AGRONÓMICA

3.1 Política de ingreso y dispositivos de la Universidad orientados al acceso y permanencia de lxs estudiantes en la UNLP

Tal como señalamos en la presentación de este capítulo la UNLP puede ser considerada una “universidad tradicional” (Buchbinder, 2005). Fundada a principios del siglo XX¹⁷ se constituyó en la tercera Universidad Nacional de nuestro país. Su enclave en la ciudad de La Plata estuvo relacionado con la búsqueda de Joaquín V. González en crear una universidad que se diferenciara de las ya existentes¹⁸ “tanto por la orientación de su enseñanza y sus funciones como por los métodos de estudio y sistema de gobierno. González aspiraba a transformar a La Plata en una verdadera ciudad universitaria siguiendo los

¹⁷ Es menester señalar que, si bien la Universidad Nacional de La Plata fue creada como tal en 1905, la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de esta casa de estudio reconoce sus orígenes previamente. La misma nace a partir de la fundación del Instituto Agronómico Veterinario instalado en Santa Catalina en 1883. Este será trasladado en la Plata en 1890 y transformado en Facultad de Agronomía y Veterinaria provincial en 1890. Recién el 1921 se produce la separación de la Facultad de Veterinaria y de la Facultad de Agronomía como Unidades Académicas autónomas (Página web de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata).

¹⁸ Nos referimos a la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad de Buenos Aires

parámetros de las instituciones similares norteamericanas y particularmente inglesas” (Buchbinder, 2005: 82). Tomando a la ciudad de Oxford como fuente de referencia, González consideraba que la ciudad de La Plata “constituía el espacio físico apropiado para la creación de una verdadera comunidad universitaria...” (Buchbinder, 2005: 82)¹⁹.

Su larga historia, no la mantiene ajena a los procesos de masificación que ha transitado la universidad en Latinoamérica y en nuestro país, así como de algunas tendencias de cambio en la composición de sus matrículas. Expresión de ello puede verse reflejada en el perfil de estudiante que asiste hoy a esta casa de estudios²⁰. Según un estudio reciente (Varela, 2013) el 42% de los estudiantes de la UNLP provienen de la ciudad de La Plata, el 32% del interior de la provincia de Buenos Aires, el 15% de otras provincias, el 8% de Gran Buenos Aires y el 2% son estudiantes provenientes de otros países. Estas cifras dan cuenta de la tendencia de progresiva provincialización de la matrícula en la actualidad, fenómeno que puede ser pensado en relación a la existencia de nuevas universidades en todo el territorio nacional. Asimismo, la matrícula de la UNLP es mayoritariamente “femenina” siendo esta del 58%. En relación al origen social de lxs estudiantes, el estudio indica que el 57% fue a colegios públicos, el 35% a privados religiosos, y el 8% a privados laicos. Otro índice revelador refiere a que el 61% de lxs estudiantes de la UNLP indican que sus padres no tienen estudios universitarios completos, el 22% posee uno de sus padres con estudios universitarios finalizados, y únicamente el 17% restante declaran tener ambos padres con estudios universitarios completos. Un dato interesante respecto al perfil de lxs estudiantes actuales de esta universidad refiere a que, entre lxs de origen platense, aumenta el número de estudiantes que posee uno o dos progenitores con estudios universitarios completos, mientras que lxs estudiantes provenientes del interior en un 74% no tienen padres con estudios universitarios completos. Respecto a la condición laboral el 61% de los estudiantes no trabaja constituyéndose en estudiantes “full-time”, el 21% tiene trabajos estables rentados y el 18% trabajos esporádicos rentados. El estudio citado da cuenta también de que “a medida que la procedencia es más lejana sube el porcentaje de alumnos “full-time” (Varela, 2013: 6). Esta pequeña caracterización permite dimensionar quienes son hoy lxs estudiantes que asisten a la UNLP dando cuenta de que aquel/lla/lle estudiante “heredero” en términos bourdianos no parece ser hoy el/la/le más representativx de esta casa de estudios.

A lo largo de su historia la UNLP ha modificado sus estatutos y su estructura, componiéndose en la actualidad de 17 facultades y 5 instituciones de nivel secundario. Estas

¹⁹ Excede los márgenes de esta pesquisa profundizar en la historia de la Universidad Nacional de La Plata. Para ello se recomienda la lectura de Buchbinder (2005) y Barba et al. (1998).

²⁰ Se toma el estudio más reciente encontrado cuyos datos fueron relevados por medio de una encuesta por muestreo a los estudiantes en tres etapas de su recorrido académico: estudiantes de años iniciales, intermedios y superiores durante el año 2011 y 2012.

facultades poseen su propio gobierno y un conjunto de funciones amplias dispuestas por el Estatuto sancionado en 2008. Sin embargo, esta relativa autonomía de las Facultades se ve acompañada, en el Estatuto, del establecimiento de un conjunto de funciones para el nivel central vinculadas al diseño e implementación de políticas que tiene impacto en cada una de las UUAA. Nos detendremos a continuación en la reconstrucción de algunos lineamientos llevados adelante por la UNLP durante el periodo 2015-2018 referidos a la política de ingreso a la universidad y a las políticas de Bienestar Universitario ya que estas son importantes para conocer el proyecto académico de la FCAYF para el ingreso y primer año.

En un profundo estudio, Jéssica Montenegro (2016) reconstruye cómo los procesos de masificación en las carreras de grado pos reapertura democrática, seguido de un alto índice de abandono de las carreras por los estudiantes, fueron los motivos que justificaron en la UNLP la naciente demanda de cursos de ingreso. Asimismo, indica la autora, que fue entonces cuando mediante el llamado Programa de Equiparación de Oportunidades la universidad a nivel central “buscó enmarcar y nuclear las propuestas de cada una de las Facultades en una política institucional más amplia, a fin de regular y establecer criterios comunes en las estrategias de ingreso desarrolladas por las UA” (Montenegro, 2016: 180). Pese a ello, existió una fuerte heterogeneidad en las modalidades de ingreso debido a que las normativas institucionales les atribuían a las Facultades un principio de autonomía insoslayable, cuestión consolidada con la sanción de la LES. De este modo es factible sostener que, si bien desde mediados de la década de 1990 “la totalidad de las UUAA de la UNLP elaboraban y desarrollaban estrategias de ingreso” las mismas eran altamente heterogéneas haciendo “prevalecer un perfil introductorio, nivelatorio, socializador o selectivo” (Montenegro, 2016: 85).

A fines del año 2015, en el tramo final del gobierno de Cristina Fernández de Kirchner se realizó una reforma de la LES que modificó la autonomía de las unidades académicas para establecer el carácter del ingreso a sus facultades determinando, en su Artículo 7, que el único requisito para el ingreso a la Educación Superior era la aprobación del nivel secundario. Instauró así el ingreso libre e irrestricto que, según señalaba, debía ser acompañado con cursos de nivelación y orientación que en ningún caso podían ser selectivos (Ley 27.204, 2015).

Esta modificación tuvo en la UNLP su correlato mediante la aprobación de la Ordenanza 288/15 que estableció que los sistemas de ingreso en toda la UNLP no podrían, a partir de entonces, ser selectivos o excluyentes, permitiendo a quienes finalicen la cursada de los mismos ingresar a las materias del primer año de las carreras correspondientes (Universidad Nacional de La Plata, 2015a). Si bien aún no hay estudios respecto a cómo cada una de las unidades académicas procesó esta modificación, se rescatarán, en el próximo apartado, algunos aportes que permiten reconstruir el procesamiento de este cambio

en la FCAYF, ya que afecta especialmente al período en el que se indagan las experiencias estudiantiles en esta investigación.

Antes de avanzar respecto de la FCAYF, es menester destacar también que, la preocupación por los procesos de inclusión y de abandono en las carreras de grado, forjó en la UNLP a nivel central la introducción de estas temáticas en los Planes Estratégicos a partir de 2007 y la elaboración, desde entonces, de un conjunto de programas vinculados, a saber: Programa de Apoyo y Orientación para la Permanencia de alumnos/as en la UNLP²¹, Programa de Articulación con el secundario y Programas de Tutorías (Montenegro, 2016). Sostenidos por el nivel central, los dos primeros mencionados, forman parte hoy de las políticas orientadas a acompañar las trayectorias de lxs estudiantes de la UNLP en general y de lxs estudiantes ingresantes en particular.

Finalmente debemos mencionar que la UNLP despliega políticas de Bienestar Universitario de alcance para lxs estudiantes de las diferentes UUAA entre las que se destaca el comedor universitario; el programa de becas -becas de bicicleta, de ayuda económica, beca de ayuda para inquilinos, beca para estudiantes con hijxs, beca para estudiantes con alguna discapacidad y becas para vivir en el albergue universitario-; el seguro público de salud para lxs estudiantes; y propuestas de actividades culturales y deportivas gratuitas. A estas becas pueden acceder, selección mediante, quienes cumplan con las exigencias académicas y burocráticas para el ingreso a las carreras.

La descripción hasta aquí realizada permite visualizar cuáles fueron, a partir de 2015, los lineamientos referidos a la política de ingreso en la UNLP y dar cuenta de un conjunto de dispositivos que despliega la misma que poseen impacto en la experiencia universitaria cotidiana de muchxs de lxs estudiantes que por ella transitan.

3.2 La Estrategia de Ingreso en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, exámenes y disputas recientes

Tal como se indicó en el apartado anterior, los cambios referidos a la política de ingreso sucedido a nivel nacional en 2015 tuvieron su correlato en la normativa de la UNLP, en general, y en la política de ingreso de la FCAYF en particular. Interesa entonces en este apartado reconstruir algunos vaivenes del procesamiento de este cambio en la Facultad ya que el mismo delineó la propuesta de ingreso que lxs estudiantes entrevistadxs atravesaron en el periodo estudiado.

²¹ Destinado a jóvenes que están cursando el último año del nivel secundario y ofrece en forma gratuita una instancia de formación en biología, matemática, práctica de lectura y comprensión de textos, física y química. Existe bajo la modalidad presencial y virtual.

Es posible identificar en la FCAyF la existencia de una política de ingreso desde el año 1992. Su elaboración se encuentra vinculada a dos problemáticas visualizadas a partir del ingreso irrestricto a la universidad instaurado en la pos dictadura: el grado de apropiación de los contenidos propios del nivel educativo anterior y las dificultades del pasaje de la escuela secundaria a la universidad (Montenegro, 2016). La investigación de Montenegro citada, analiza en profundidad la estrategia de ingreso de la FCAyF desde la sanción de la LES hasta el año 2015, dando cuenta de que en dicho periodo la misma sufrió cambios que se consideran menores o no sustantivos. Hasta el año 2015 las dos carreras que dicta la Facultad (Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal) ofrecían un sistema de admisión que, si bien consideraba lxs estudiantes como alumnxs al momento de la inscripción -ya que la sola inscripción les permitía cursar dos de las asignaturas del primer año-, solicitaban la aprobación de dos exámenes de nivelación en Química y Fisicomatemática para cursar el resto de las materias indicadas en el plan de estudios para el tramo inicial.

La aprobación de la Ordenanza 288/15 (UNLP, 2015) a mediados de diciembre implicó para la FCAyF la modificación a último momento de su propuesta de ingreso para el año 2016. La estrategia de ingreso para ese año quedó establecida entonces en la resolución N° 695 de la Facultad, que indicaba en sus anexos que los cursos de nivelación no podrían tener carácter “selectivo excluyente o discriminador”, sino que “solo podrá ser realizada con fines diagnósticos” (FCAyF, 2015). Esto entrañaba que, a partir de entonces, la posibilidad de cursar la totalidad de las asignaturas del primer año, no se encontrara ya vinculada al resultado de las evaluaciones del curso de ingreso. Si bien esta reforma y su premura fue justificada por las autoridades de la Facultad apelando a la necesidad de adecuarse a las nuevas normativas, la modificación no estuvo exenta de conflictos. Indagaciones recientes identifican que este proceso de cambio, reeditó discusiones entre la comunidad académica vinculadas a un conflicto previo no saldado en 2013 a partir de un intento de reforma que allí se produjo (Montenegro, et al., 2019). En particular, en el “fallido” intento de reforma propuesto en 2013, las discrepancias estuvieron vinculadas al carácter de los exámenes de ingreso, resolviéndose las mismas a favor del claustro de los profesores²² que demandaban que se sostuviera la exigencia de aprobar un examen para cursar Matemática, Química General e Inorgánica y Física Aplicada²³.

Las disputas que se originaron en el intento de reforma de 2013 permiten justamente explicar que, pese a la continuidad de la normativa nacional y de la normativa de la UNLP, el sistema de admisión a la FCAyF para el ciclo de ingreso 2018 volvió a modificarse re editando

²² Principalmente los docentes de las cátedras de primer año.

²³ Para profundizar en las características de este intento de reforma ver Montenegro et al., (2019)

los exámenes de ingreso vinculantes²⁴. La investigación antes citada da cuenta de que, para el caso de la FCAyF, el ciclo de la política de ingresos sin exámenes se inició justamente en 2013 con el fallido intento de reforma, se implementó en 2015 y finalizó en 2017 cuando la Secretaría de Asuntos Académicos de la facultad elaboró un proyecto en el que se incluían nuevamente los exámenes en las áreas disciplinares básicas vinculantes con materias de primer año. En términos generales el estudio citado indica que en la FCAyF las discrepancias en torno a los exámenes de ingreso estuvieron fuertemente marcadas por tensiones y debates entre los claustros con representación en los órganos de cogobierno, a partir de diferencias en torno a la valoración del ingreso irrestricto.

Otro estudio reciente da cuenta, también, de la existencia de tensiones en esta Facultad en relación con la concepción que portan lxs actores encargadxs de formular las políticas de ingreso y quienes deben ejecutarla. Mientras lxs primerxs consideran que el ingreso es un espacio de formación complejo en donde se conjugan dificultades propias de “su carácter de espacio curricular de transición entre niveles del sistema educativo, del perfil social, cultural y cognitivo de los sujetos que por él transitan, de los objetos de conocimiento que se abordan y de las estrategias pedagógicas que es necesario diseñar para atender a tal especificidad” (Garatte, et al., 2018: 142), lxs segundxs consideran muchas veces al ingreso como un espacio de criba que permite a la institución “seleccionar a ‘los mejores’ y, de este modo, garantizar la calidad educativa (Garatte, et al., 2018).

Asimismo, es relevante señalar que, si bien existe en la institución una estrategia de ingreso desde el año 1992, es recién en el año 2016 cuando se crea, mediante la Resolución 287/16 el cargo de Director Ejecutivo para asumir funciones de asistencia técnica a la Secretaría de Asuntos Académicos en los “procesos de diseño e implementación de estrategias institucionales para el tramo de ingreso a las carreras de grado [de la Facultad]” (FCAyF, 2016:1). Esta constitución de un cargo específico para cumplir funciones de responsabilidades en el ingreso expresa el resultado de una puja en función de relaciones de poder entre diferentes actores involucrados. De este modo, la concreción de dicho cargo es una respuesta que media entre las aspiraciones de la Unidad Pedagógica –UPA-²⁵ de la

²⁴ A partir de un proyecto elaborado por la Secretaría Académica que se materializó en la Resolución 563/17

²⁵ La Unidad Pedagógica es un área de la facultad creada en 1985 (FCAyF, 1985) que depende de la Secretaría de Asuntos Académicos, cuyas tareas están vinculadas a la colaboración y la asistencia a lxs docentes para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, la coordinación de la Estrategia de Ingreso y del Programa Institucional de Tutores, la coordinación de los programas de movilidad estudiantil, entre otros. Los perfiles profesionales de quienes se desempeñan en este espacio están ligados al campo pedagógico y las Ciencias de la Educación.

Facultad, que abogaba por la creación de un área específica, y lo que las autoridades estuvieron en su momento dispuestas a conceder.

Lo hasta aquí abordado permite dar cuenta cómo la política de ingreso en la FCAyF durante los últimos años estuvo fuertemente atravesada por tensiones que conjugaron fuerzas exógenas ligadas a cambios en normativas nacionales con fuerzas endógenas, producto de las diferencias respecto de las concepciones en torno a la función de los exámenes de ingreso y la valoración del ingreso irrestricto a la universidad.

3.3 El proyecto académico para el ingreso y primer año de la carrera de Ingeniería Agronómica periodo 2016-2018

En función de cómo se estructura la UNLP, para reconstruir el proyecto académico para el ingreso y primer año de la carrera de Ingeniería Agronómica es necesario entonces contemplar tanto dispositivos que corresponden al nivel central –UNLP-, como aquellos gestionados por el nivel local -la propia Facultad-.

Tal como se desarrolló en los apartados anteriores, la UNLP posee un conjunto de políticas vinculadas al bienestar estudiantil. Los dispositivos que despliegan poseen alcance para los estudiantes de la FCAyF y deben ser contemplados, por lo tanto, como parte del proyecto académico de la carrera en cuestión. Sin embargo, la FCAyF ofrece también algunos otros dispositivos para los estudiantes de sus carreras que acompañan en el plano económico y social. Referimos principalmente a las becas de fotocopias y de trabajo otorgadas por el Centro de Estudiantes y a las becas del Programa de Estudiantes Campesinos a la Universidad.

Este programa, surgió en 2002 a partir de la articulación entre diferentes organizaciones campesinas y la Federación Argentina de Estudiantes de Agronomía. El proyecto se propuso en sus orígenes “viabilizar el acceso a la Universidad de jóvenes campesinos organizados, como un modo de construir y afianzar el vínculo entre la Universidad y las organizaciones campesinas históricamente desplazadas del modelo productivo vigente y del sistema universitario” (Alcoba et al,2016). El proyecto comenzó a implementarse en el año 2006 con el ingreso de tres estudiantes. A los estudiantes que ingresan mediante este Programa, la Facultad les garantiza acceso a las becas de la universidad y vivienda gratuita en una casa que se encuentra en el predio mismo de esta unidad académica. Si bien este Programa es limitado en la cantidad de estudiantes que incluye, continúa funcionando en la actualidad.

Respecto a los dispositivos orientados al ingreso desplegados por la institución, tal como se profundizó en los apartados anteriores, estos devienen de lineamientos generales de la UNLP, pero son re-elaborados por la propia Facultad. Previamente indicamos que, producto de diferentes cambios nacionales en la LES y de disputas y diferencias entre los

actores de la propia facultad, los dispositivos en cuestión sufrieron variaciones en el periodo analizado -2016, 2017 y 2018-. Reconstruiremos brevemente la propuesta de ingreso para cada uno de estos años ²⁶.

En el año 2016, pos reforma de la LES, sanción de la Ordenanza 288/15 y sanción de la Resolución N° 695 de la Facultad, la Estrategia de Ingreso se compuso de tres instancias: los Cursos de nivelación, el Taller de Ambientación Universitaria – desde ahora TAU- y los Cursos de refuerzos. El TAU es un espacio que se encuentra a cargo de la UPA, bajo la responsabilidad del denominado Director Ejecutivo. Este espacio consta de talleres en donde se brinda información sobre el Plan de Estudios, inserción profesional de la carrera, las posibilidades de participación de la Facultad, entre otros aspectos. En términos generales el propósito del TAU es “favorecer la integración efectiva de los alumnos a la Facultad y su aproximación progresiva a pautas de estudio y aprendizaje acordes a las exigencias de los Planes de Estudios” (Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, 2014). Su acreditación se realiza mediante la asistencia al 80% de los encuentros. Los talleres que forman parte del TAU son coordinados por miembros de la UPA y estudiantes avanzadxs de las carreras de la facultad que participan con funciones de coordinadorxs y colaboradorxs.

Por otro lado, en 2016, se desplegaron dos Cursos de nivelación uno de Química y uno de Fisicomatemática, ambos de asistencia optativa para el mes de febrero. Si bien se mantuvieron dos instancias de evaluación de contenidos, estas tenían carácter optativo y poseían una función diagnóstica, es decir el desempeño o la participación de lxs estudiantes en las mismas no condicionaba la posibilidad de cursar materias del primer año. Finalmente, la Estrategia contemplaba tres Cursos de refuerzo, uno de Química a desarrollarse un mes antes del receso de invierno, uno de Matemática y otro de Física, estos últimos programados para el segundo cuatrimestre.

Por su parte, la Estrategia de Ingreso 2017 fue establecida mediante la Resolución 563/17. Ese año la propuesta del TAU se mantuvo, así como el criterio de cumplir el 80% de asistencia al mismo para su acreditación. Respecto a los cursos de nivelación se dictaron dos, a saber, Química y Fisicomatemática. Esta vez el requisito de acreditación de los mismos consistió en asistir al 70% de los encuentros, perdiendo así el carácter asistencia optativa propuesto en 2016. Al finalizar los cursos se consumaron instancias de evaluación que no fueron vinculantes con la posibilidad de cursar materia alguna del primer año. Sin embargo, para aquellxs estudiantes que no aprobaban dichos exámenes, se desplegaron cursos de refuerzo. Estos se organizaron en tres espacios curriculares: Química y Física en el primer

²⁶ La formulación de la Estrategia de Ingreso en la FCAYF involucra por un lado la participación de la Secretaría de Asuntos Académicos quien presenta al Consejo Directivo una propuesta. Por otro lado, compromete a la Unidad Pedagógica quien elabora previamente la misma y ejerce la coordinación pedagógica del Ingreso.

semestre, y Matemática en el segundo; todos con un carácter intensivo. Así, quienes reprobaban los exámenes de ingreso, podían iniciar las cursadas de todas las materias, pero debían realizar a la par los cursos de refuerzo.

Finalmente, en la Estrategia de Ingreso para el año 2018 los exámenes volvieron a tener carácter vinculante respecto de la posibilidad de cursar las materias homónimas del primer año. El rediseño de esta estrategia contempló la realización del TAU y cursos de nivelación de Matemática y Química, a desarrollarse durante el mes de febrero, y de Física a implementarse a mitad de año. Todos estos, exceptuando el TAU, contemplaban un examen final que, en caso de ser desaprobado, determinaba que los estudiantes debían realizar un curso extendido durante el primer cuatrimestre a fin de volver a rendir los exámenes a mitad del año académico (Montenegro et al., 2019). Además, sin la aprobación de los exámenes no podrían cursar las materias homónimas del primer año, aunque sí iniciar el mismo mediante el cursado de Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales y Morfología Vegetal.

Finalmente destacar que, en los tres años de ingreso correspondiente al periodo estudiado, se mantuvo la posibilidad de rendir los exámenes en el mes de diciembre post periodo de inscripción²⁷ para quienes así lo quisieran. Si estos exámenes se aprobaban, los estudiantes ya solamente debían, en el ingreso, participar del TAU.

Al mismo tiempo, además de la propuesta específica para el tramo del ingreso a la carrera, el proyecto académico para el ingreso y primer año en esta Facultad contempla también otros dispositivos encuadrados en el llamado Programa Institucional de Tutores. Este se desarrolla en la FCAyF desde el año 2007 bajo la coordinación de la UPA y se propone:

institucionalizar acciones de orientación y apoyo al aprendizaje que contribuyeran a mejorar el rendimiento de los alumnos; promover la integración efectiva y la mayor retención en el tramo inicial a través de medidas de asesoramiento y acompañamiento direccionadas a grupos de mayor vulnerabilidad académica y favorecer el acceso al conocimiento, a través de estrategias de enseñanza y materiales apropiados para el tratamiento de la diversidad (Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, 2008: 2).

Bajo este Programa se ofrecen distintas modalidades de orientación y tutorías algunas de las cuales son específicas para el tramo inicial de las carreras. Estas son las tutorías de contenido -Matemática, Química y Física- y las académicas. Estos espacios se constituyen como extracurriculares a los cuales los estudiantes asisten de forma optativa durante el año lectivo.

Finalmente, el proyecto académico para el primer año de la carrera de Ingeniería Agronómica contempla una propuesta curricular compuesta de 7 materias, 4 cuatrimestrales

²⁷ En la UNLP la inscripción a las carreras se realiza durante mediados de noviembre y diciembre. Cada estudiante realiza su inscripción en la unidad académica a la que corresponde su carrera pese a que el periodo de tiempo para hacerlo es determinado por la UNLP a nivel central.

-Química General e Inorgánica y Morfología Vegetal en el primer cuatrimestre; y Química Orgánica y Sistemática Vegetal en el segundo- y 3 anuales -Matemática, Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales, y Física Aplicada-. Cabe destacar que las materias a desarrollarse en el segundo cuatrimestre, según el plan de estudios de la carrera, tienen como correlativas las desarrolladas en el primero, por lo que quien no apruebe estas últimas no puede cursar aquellas. Todas las materias -menos Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales- organizan sus cursadas bajo la modalidad clásica de teóricos y prácticos, debiendo asistir lxs estudiantes obligatoriamente a ambos²⁸. Finalmente es menester destacar que todas las cátedras ofrecen clases de consulta tanto de los contenidos abordados en los teóricos como en los prácticos. Estos espacios están a cargo de lxs docentes de dichas materias.

Lo reconstruido hasta el momento permite dar cuenta del proyecto académico para el ingreso y primer año de la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNLP durante el periodo estudiado, a partir de una reconstrucción que pone en diálogo políticas centrales y locales.

4. LA UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHE Y EL PROYECTO ACADÉMICO PARA EL INGRESO Y PRIMER AÑO DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS AGRARIAS

4.1 La UNAJ, su mandato fundacional y la heterogeneidad estudiantil como bandera

La Universidad Nacional Arturo Jauretche fue creada mediante la sanción de la Ley 26.576 (2009) el 2 de diciembre de 2009, iniciando sus actividades académicas en marzo del 2011 en Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires. En la actualidad la universidad cuenta con ocho sedes -Brandsen, Cañuelas, Castelli, Florencio Varela Centro, Lobos, Zárate y Sede Central-. Esta última, emplazada a cuerdas del Cruce Varela, es la de mayor tamaño y en la que se dicta la Licenciatura en cuestión²⁹.

En este apartado avanzaremos en el análisis de los fundamentos esgrimidos para la creación de esta casa de estudios, en relación con el fenómeno de la heterogeneidad

²⁸ Según lo establecido por la Resolución 287-04 de la FCAyF (FCAyF, 2004) existen 3 modalidades para promocionar las asignaturas de las carreras (libre, regular con examen final y regular sin examen final). Para estos dos últimos la reglamentación establece la obligatoriedad de asistencia a teóricos y prácticos, variando el porcentaje de asistencia exigido siendo del 80% para la regularidad sin examen final y del 60% la regularidad con examen final.

²⁹ Este es el edificio en el que se emplaza la Universidad una vez inaugurada. El mismo queda en Calchaquí al 6200, una ubicación estratégica por la facilidad de acceso, a dos cuerdas del Hospital El Cruce en los ex edificios de los laboratorios de YPF.

estudiantil, cuestión que es de relevancia para la comprensión del proyecto académico para el tramo inicial de la Licenciatura en Ciencias Agrarias.

El Proyecto de Ley original de creación de la UNAJ consta de cinco artículos seguidos de una breve fundamentación donde se incluye una pequeña caracterización sociodemográfica del Distrito en el que se ubica. Esta descripción hace hincapié en la situación de los hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas y en las principales actividades productivas de los mismos. A partir de una descripción de esta realidad el proyecto asegura:

En este contexto socioeconómico, se comprende con facilidad que el traslado para cursar en otras Universidades del Área Metropolitana supone un obstáculo en no pocos casos, disuasorios para la continuación de los estudios, dado el alto costo que el transporte representa para los jóvenes de familias no incluidas, al que deben sumársele la distancia y el tiempo de viaje hacia las unidades académicas. (...) De esta manera, puede además afirmarse que la Universidad representaría para los jóvenes que han sido particularmente castigados por las crisis recientes la posibilidad no sólo de estudiar, sino de iniciar un proyecto de vida asociado a los valores de la educación y de la cultura del trabajo. (Honorable Cámara de Diputados de la Nación, 2009)

Puede observarse aquí que asoma, como elemento central para fundamentar la creación de la universidad, cierto sujeto caracterizado como “nuevo” estudiante, aquel proveniente de orígenes socioeconómicos postergados, sin posibilidad real de constituirse en estudiante de las universidades tradicionales cercanas³⁰.

Si analizamos el debate en la Cámara de Diputados sobre el proyecto de creación de la UNAJ, podemos observar que emerge con fuerza, en quienes argumentan a favor del proyecto, la relación entre la masificación de la enseñanza universitaria y la necesidad de crear nuevas instituciones que acompañen dicho fenómeno, a fin de que nuevos sujetos se constituyan en universitarios. La Diputada Puiggros³¹, en su intervención historiza el proceso de ampliación de la educación secundaria y de masificación de ese nivel, vinculando este hecho con la expansión de las matrículas universitarias en Argentina. A partir de esta contextualización es que la Diputada centra su atención en un conjunto de jóvenes que, a su entender, comienzan a demandar educación superior pero no acceden a las universidades grandes y cercanas, como la UNLP o la UBA:

Es decir que ahí tenemos un hecho real. Tenemos estudiantes potenciales que no son absorbidos por las grandes universidades y que quedan dando vueltas. Entonces, ahí se necesitan soluciones locales... (...) (Honorable Cámara de Diputados de la Nación, 11 de noviembre de 2009)

³⁰ Florencio Varela se encuentra a aproximadamente 30 km de la Universidad de Buenos Aires y a 45 km de la UNLP

³¹ Diputada del Bloque del Frente para la Victoria.

Al respecto la Senadora Osun³², en el debate en el Senado, interviene también vinculando la creación de esta universidad con las demandas propias de un proceso de masificación de la educación superior. En este sentido la Senadora sostiene

Las universidades que hemos nombrado justamente van a dar respuesta a una realidad ubicada en el Conurbano Bonaerense y en comunidades donde la demanda de sectores de estudiantes provenientes de hogares de bajos recursos es una impronta y una contundente realidad que debemos efectivamente atender (Honorable Cámara de Senadores de la Nación, 2 diciembre de 2009)

Los mismos argumentos referidos a la importancia de creación de la UNAJ podemos encontrarlos en el discurso inaugural de la misma, dado por la entonces Presidenta Cristina Fernández de Kirchner

Lo cierto es que todos los alumnos que se inscriben en las nuevas universidades son la primera generación de las familias que acceden a la universidad. Y las viejas universidades no han disminuido la matrícula. Quiere decir que si no hubiéramos creado estas universidades todos estos jóvenes que hoy van a poder acceder...a la universidad [no lo harían]. (Cristina Fernández de Kirchner, 17 de noviembre de 2010)

Los discursos aquí analizados nos permiten sostener que la figura de un/a/e nuev estudiante, ya no “heredero” aparece, en los discursos de creación de la UNAJ, como fundamento de gran peso para justificar su existencia. Asimismo, se vislumbra en estos discursos, la importancia de emplazar universidades en “nuevos territorios”, cobrando así el aspecto territorial importancia. Estudios recientes dan cuenta también de la existencia, en Florencio Varela y territorios circundantes, de una demanda de educación superior no efectiva amplia que justifica la creación de la universidad (Martínez, 2019). Estos elementos evidencian entonces que, para el caso la de la UNAJ, la heterogeneidad estudiantil, producto de los procesos de masificación de la matrícula universitaria, es un elemento central que forma parte de su mandato fundacional.

4.2 Tramo inicial de las carreras y modificaciones organizacionales como respuesta a la heterogeneidad estudiantil

En este apartado analizamos cómo la UNAJ configuró el tramo inicial de sus carreras a partir de un mandato fundacional fuertemente ligado al reconocimiento del problema de la masificación universitaria y de la heterogeneidad de las matrículas estudiantiles.

Los primeros análisis estadísticos vinculados a la población estudiantil de la universidad dan cuenta de que, efectivamente, allí se concentran un conjunto de estudiantes

³² Diputada del Bloque Frente para la Victoria.

con características diferentes a aquellas propias del/la/le estudiante tradicional³³. En el año 2015, los estudiantes regulares tuvieron un promedio de edad de 28 años, un 64% eran mujeres, un 74% trabajaba o buscó trabajo en el último año y el 83% representaba la primera generación en su familia en asistir a la universidad (UNAJ, 2016). Si bien estas características presentan un alto dinamismo producto del incremento sustantivo que ha tenido la matrícula de inscriptos a la UNAJ, (de 3049 en el año 2011, a 9524 en 2015), podemos sostener que la heterogeneidad estudiantil, finalmente, aparece reflejada en su matrícula, tal como sus mandatos de fundación planteaban.

Desde la fundación de la UNAJ, una de las preguntas que aparece refiere a cómo pensar un sistema de ingreso que entienda al mismo no como un mero formalismo burocrático sino como parte de un proceso académico, social y cultural (Villanueva, 2015). Este interrogante, se origina a partir del aporte de pesquisas desarrolladas por un conjunto de universidades del conurbano bonaerense que refutan cierta mirada que encuentra, en el acceso irrestricto a la universidad, la garantía de democratización de la educación superior, dando cuenta del primer año como un momento crítico en las carreras para los estudiantes (Gluz, 2011, Ezcurra, 2013; Chiroleu, et al., 2012; Gluz, N y Rosica, 2011).

El actual Rector de la UNAJ refiere a que, en el momento de creación “la pregunta...era entonces, en qué medida era posible diseñar un primer tramo de formación que atendiera de manera particular, por un lado, la transición de la escuela media a la educación superior y por otro, a los problemas de deserción.” (Villanueva, 2015: 161). La respuesta que se encuentra en un inicio, es la creación de un Ciclo Inicial –desde ahora CI-común para todas las carreras compuesto de cuatro materias cuatrimestrales -Matemática, Taller de Lectura y Escritura, Prácticas Culturales y Problemas de Historia Argentina- que se podrían cursar en paralelo con las materias específicas de cada una de las carreras.

A partir de la implementación del CI durante el primer año en la UNAJ, se visualiza que efectivamente el ingreso tenía un lugar central en el proceso de incorporación a la vida universitaria, y que los estudiantes que se inscribían en la institución eran en gran mayoría de primera generación universitaria, con un promedio de edad más alto que el de las universidades tradicionales (Villanueva, 2015). Sumado a ello, la matrícula de aspirantes en el segundo año de existencia de la universidad pasó de 3049 a 5265 (UNAJ, 2016). Frente a esto, a mediados de 2012 se decide crear el Instituto de Estudios Iniciales –desde ahora IEI- dando cuenta “de la relevancia que para la UNAJ tenía la experiencia formativa inicial con relación a la inclusión, la permanencia y el buen desempeño a futuro de los estudiantes...”

³³ Los datos que aquí se presentan refieren a la información publicada más actual. Sin embargo, esto no niega que las características de la matrícula de la UNAJ hayan sufrido variaciones importantes sobre todo considerando el cuantioso aumento de sus ingresantes año tras año tras su creación.

(UNAJ, 2016). Al respecto Paloma Catalá del Río, Coordinadora del Curso de Preparación Universitaria, sostiene³⁴:

La propuesta de creación del Instituto tiene que ver con los objetivos que se propone la Universidad desde sus inicios. Una universidad pensada desde la premisa de la calidad con inclusión no puede hacerse de otro modo, si no es la propia institución y el Estado a través de la institución, la que garantiza la posibilidad de que el ingreso sea verdaderamente democrático. El objetivo tiene que ser siempre que sea para todos y para todas; si no, no incluye. Esto tiene que ser la batalla que estamos dando. Y fueron definiciones políticas desde el origen.

A diferencia de las universidades tradicionales, la organización académica de las universidades creadas a partir de los 90 en Argentina fue novedosa en tanto las unidades académicas ya no fueron definidas como Facultades. Tal como indicamos anteriormente, la UNAJ se organizó desde su creación en Institutos, que en un comienzo fueron tres: Instituto de Salud, Instituto de Ingeniería y Agronomía e Instituto de Ciencias Sociales y Administración, condensando en cada uno diferentes campos disciplinares.

Es posible observar entonces que, la creación del IEI, fue una apuesta política vinculada al mandato de origen de la institución, ligado a brindar la posibilidad de que nuevos sujetos puedan acceder a la universidad. Esta apuesta implicó, desde la voz de sus creadores, revalorizar el ingreso como un tramo con características propias y “dar mayor énfasis, valoración y jerarquización a la tarea docente de sus integrantes; de este modo, a través de su inscripción en el IEI, a los docentes se les reconocen los mismos derechos y deberes que a los docentes de las carreras” (UNAJ, 2016) y pueden desarrollar tanto tareas de docencia, como de investigación y extensión. Ciertamente, la creación del IEI debe ser considerada una novedad ya que, a diferencia de otras instituciones universitarias recientes, se dota de carácter de Instituto a un espacio que no responde a un área disciplinar, sino a un momento particular de la trayectoria estudiantil.

A partir de esta creación, la propuesta de ingreso de la UNAJ consta de dos grandes instancias, ambas bajo la dirección del IEI: El Curso de Preparación Universitaria –desde ahora CPU- y el CI anteriormente mencionado. El CPU se propone como “una estrategia de acompañamiento a los aspirantes y su propósito es brindarles algunos elementos formativos que les resultarán indispensables para su desempeño inmediato al inicio de sus carreras” (Página oficial UNAJ). Tiene una duración de siete semanas y consta de tres materias: Matemática, Lengua y Taller de Vida Universitaria. Es de carácter obligatorio, pero no eliminatorio; los aspirantes que cumplan el 75% de la asistencia a las materias acceden a constituirse en estudiantes regulares de la UNAJ. Pese a ello, dichas materias poseen un examen final que, en caso de no ser aprobado, implica la realización de un taller complementario durante el primer cuatrimestre. El CI, por su parte, se compone de las cuatro materias anteriormente indicadas, por lo que, durante el primer año de la carrera, los

³⁴ Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 11/09/2017, en Florencio Varela, Buenos Aires.

estudiantes cursan -si aprobaron el CPU- las cuatro materias del CI y las específicas de la carrera elegida.

En el informe de autoevaluación de la UNAJ se sostiene que, la estrategia de ingreso por la que ha optado la institución, “ofrece a los ingresantes conocimientos y herramientas básicas e indispensables para su plena incorporación a la vida universitaria...” (UNAJ, 2016). Mientras que las materias del CPU se proponen

desarrollar en los estudiantes habilidades para afrontar la experiencia universitaria y brindarles una preparación en determinados contenidos específicos y generales que buscan enriquecer su formación personal, académica y profesional...[el CI busca] acompañar la inserción universitaria, entendiendo que el paso de la educación media a la superior implica cambios y modificaciones, nuevas prácticas y representaciones que no siempre son transparentes y que es necesario hacer más visibles... (UNAJ, 2016).

A los dispositivos orientados al ingreso y primer año antes descriptos debemos sumarle otros que son definidos por la institución como “de apoyo para el estudiante”, dependientes de la Unidad de Asuntos Estudiantiles del Centro de Política Educativa. Particularmente referimos a un conjunto de programas que se encuentran a cargo del Departamento de Orientación Educativa a saber: Programa de Tutorías Universitarias, Programa de Tutores Pares y Programa de Acompañamiento al Estudio. El Programa de tutorías consiste en un acompañamiento personalizado en los distintos momentos de la trayectoria de lxs estudiantes en la universidad y consta de dos etapas, una para quienes se encuentran en el primer año de sus estudios y otra para aquellxs a partir del segundo año. La tutoría para estudiantes durante el primer año

realiza acompañamiento y contención en problemáticas socioeconómicas y personales/afectivas, cuestiones vinculadas a lo vocacional, y dificultades en el aprendizaje. A partir del segundo año, las tutorías trabajan cuestiones relativas a lo académico, organización de tiempo para el estudio, materias a cursar, regularización y promoción de exámenes, etc. (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, 2018: 89).

Por su parte, el Programa de Acompañamiento al Estudio consiste en la oferta de clases de apoyo y talleres de estudio organizados por materias. Finalmente es de mencionar también que el Departamento de Orientación Educativa brinda talleres abiertos de orientación vocacional para estudiantes.

Además de los dispositivos orientados al ingreso y primer año antes descriptos, encontramos en la UNAJ algunos otros de relevancia centrados en lo pedagógico curricular³⁵ (Lenz, 2017). Referimos puntualmente a las modificaciones en las estructuras de cátedras tradicionales y a las delimitaciones en vinculación a la relación alumno-docente. Al consultarle

³⁵ Se describen únicamente los dispositivos con impacto en el ingreso y primer año.

al respecto, Gustavo Mórtola³⁶ coordinador del área de Formación y Evaluación Docente de la Unidad de Asuntos Docentes de la UNAJ indica:

las asignaturas se conforman con un coordinador y docentes teórico-prácticas, es decir que tanto el coordinador como los docentes tiene todos comisiones a cargo, y no hay teórico- práctico, se rompe con eso. Es decir, todos tienen una comisión a cargo y todos hacen lo mismo en las comisiones... (...) Otra cosa que se rompió es que las comisiones no pueden tener más de 35 estudiantes, para garantizar de alguna manera una dedicación y un seguimiento de estudiantes bastante particular. Garantizar para los estudiantes que se haga un seguimiento. En la masividad de comisiones ...esta visto las dificultades que hay para un seguimiento más o menos particularizado ¿no?

Esta relación docente-alumno es destacada también en el Informe de Evaluación Externa de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2018) como una de las estrategias más importantes que despliega la universidad en términos de orientación y acompañamiento para favorecer la permanencia.

Un último dispositivo institucional al que es menester aludir vinculado a lo “pedagógico curricular” (Lenz, 2017), refiere a la política de la institución de elaborar libros didácticos para las materias del CI que lxs estudiantes pueden descargar de internet o comprar a un bajo costo.

Finalmente debemos mencionar un conjunto de dispositivos institucionales vinculados a lo económico y social (Lenz, 2017) que se despliegan a través del Departamento de Bienestar Estudiantil de la Unidad de Asuntos Estudiantiles. Dicho Departamento asiste y gestiona los programas de becas externos -Programa de Nacional de Becas Universitarias- PNBU y PNBB- y Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina-Prog.R.Es.Ar.- y del Seguro público de salud. Dentro de este conjunto de dispositivos encontramos las becas para padres y madres de niñxs menores de 3 años que brinda la institución.

Hasta el momento se han descrito los dispositivos institucionales vinculados al acceso y permanencia que despliega la UNAJ que tienen particular impacto en el tramo inicial de las carreras -ingreso y primer año-. En el siguiente apartado avanzaremos entonces en delimitar, específicamente, la propuesta curricular que acompaña dicho proyecto académico para el primer año de la Licenciatura en Ciencias Agrarias.

4.3 Propuesta curricular para el ingreso y primer año de la Licenciatura en Ciencias Agrarias de la UNAJ

A partir del conjunto de dispositivos orientados al ingreso y primer año (Lenz, 2017) abordados en el apartado anterior que configuran la política de ingreso de la UNAJ, la propuesta curricular para el ingreso y primer año de la Licenciatura en Ciencias Agrarias toma la siguiente forma. Por un lado, lxs estudiantes deben realizar las tres materias del CPU conjuntamente con el resto de lxs ingresantes a la Universidad. Finalizado este periodo, para

³⁶ Entrevista realizada el 12/07/2017 por Julieta Alcoba, Florencio Varela, Buenos Aires.

el primer año de la carrera, el plan de estudios establece el cursado de las siguientes materias: Sistema de Producción Vegetal Intensiva I, Botánica, Problemas de la Historia Argentina, Matemática, Química General Aplicada y Taller de TIC en el primer cuatrimestre; y Fisiología Vegetal, Prácticas Culturales, Taller de Lectura y Escritura, Física y Suelos y Sustratos en el segundo cuatrimestre. Finalmente, deben realizar la materia extracurricular Prácticas Pre-Profesionales, con carácter anual.

Cabe destacar que las materias que no corresponden al CI y que se dictan en el segundo cuatrimestre, poseen correlativas con materias del primer cuatrimestre, por lo que quien no apruebe estas últimas no puede cursar aquellas.

5 CONCLUSIONES PARCIALES

En este capítulo, reconstruimos y describimos los proyectos académicos para el ingreso y el primer año de las carreras de Agronomía de la UNLP y UNAJ durante el periodo 2016-2018. Partimos de entender a la universidad como una organización compleja cuyos patrones de cambio son endógenos (Clark, 1983; Weick, 1976; Becher, 2001) y exógenos, (Krotsch, 2001). Por ello, para realizar la reconstrucción y descripción planteada abordamos elementos internos de las universidades en cuestión, pero también aspectos contextuales de relevancia.

Visibilizamos que es posible identificar en la Reforma de 1918 un hito en la posibilidad de acceso a los estudios superiores de las clases medias. Sin embargo, vimos también que es en la apertura democrática de 1983 cuando el ingreso irrestricto a las universidades impulsa fuertemente el incremento de las matrículas. Señalamos también que a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior, el ingreso irrestricto se convirtió en una posibilidad, pero ya no en una exigencia debido a que dicha Ley otorgó autonomía a las universidades y, en algunos casos a sus facultades, para definir el carácter de sus estrategias de ingreso. Vimos entonces que, en términos generales, fueron las universidades tradicionales las que optaron, a partir de este período por ingresos directos, mientras que las nuevas universidades creadas en los años 1990 desplegaron ingresos selectivos. Seguidamente identificamos un conjunto de políticas universitarias durante los gobiernos kirchneristas que, consideramos, dieron cuenta de cierto interés por atender las problemáticas de acceso, pero también las de abandono. Observamos cómo estas políticas convivieron con un conjunto de preocupaciones de la agenda académica, lo que implicó la producción de pesquisas que permitieron complejizar la mirada sobre el ingreso irrestricto, dando cuenta de múltiples dificultades y diversas expresiones de las desigualdades sociales en los desempeños en el primer año de las carreras universitarias. Así, estas investigaciones

cuestionaron el carácter “democrático” del ingreso irrestricto dando cuenta de procesos de exclusión que se expresan fuertemente en los primeros años de las carreras.

Entre las políticas llevadas adelante durante los gobiernos kirchneristas destacamos la creación de nuevas universidades. Por otro lado, resaltamos la modificación en 2015 de la Ley de Educación Superior n° 24.521 (1995), reforma que mediante la sanción de la Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior n° 27.204 (2015), estableció el ingreso libre e irrestricto a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. En este sentido visualizamos en el periodo la emergencia de reformas y políticas que dan cuenta de la preocupación por el problema de la heterogeneidad de las matrículas estudiantiles y del abandono en los primeros años del nivel superior.

Finalmente identificamos, a fines de 2015, un giro en la implementación de ciertas políticas a partir de un cambio de gobierno que conllevó grandes dificultades económicas para las universidades, en general, y para las universidades recientes en particular, y atentó contra las políticas de sostenimiento material directo de los estudios.

Para el caso concreto de la UNLP hemos identificado que la preocupación por los procesos de inclusión y de abandono en las carreras de grado forjó que, a partir de 2007, comiencen a desplegarse a nivel central un conjunto de programas focalizados principalmente en el apoyo y la orientación para la permanencia de los estudiantes de todas las facultades. Asimismo, vimos que esta universidad despliega un conjunto de dispositivos de bienestar -becas de diferente tipo, acceso a comedor y albergue universitario- cuyos destinatarios potenciales corresponden a las diversas UUAA.

Por otro lado, observamos que las modificaciones realizadas en el año 2015 a la LES conllevan en la UNLP la sanción de la Ordenanza 288/15, la cual estableció para los sistemas de ingreso de todas las facultades de la UNLP, la imposibilidad de tener carácter selectivo o excluyente. Seguidamente identificamos que, esta modificación a nivel central, implicó en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales la reforma de su propio sistema de ingreso. En particular se eliminaron para el ingreso 2016 los exámenes vinculantes que limitaban la posibilidad de cursar ciertas materias de primer año si estos eran desaprobados.

Al indagar en esta reforma encontramos que, pese al consenso entre los actores de la Facultad respecto a la necesidad de adecuarse a la nueva normativa, la misma despertó disputas y tensiones vinculadas a diferencias respecto de la valoración del ingreso irrestricto como política. En particular, señalamos que dichas tensiones se vinculaban fuertemente con un fallido intento de reforma del sistema de ingreso realizado en el año 2013. Asimismo, advertimos que fueron esas mismas discusiones las que conllevan a que, para el ingreso 2018, volvieron a introducirse los exámenes vinculantes. En lo que refiere a las discrepancias respecto al ingreso irrestricto en esta Facultad, reparamos en algunos estudios que dan

cuenta de diferencias entre las concepciones de los formuladores de las políticas de ingreso y quienes deben ejecutarla.

Seguidamente reconstruimos entonces la política de ingreso de la facultad para cada uno de los años que nos incumben -2016, 2017 y 2018- dando cuenta de que, pese a que la normativa nacional y de la UNLP se sostuvo, el ingreso en la FCAYF tuvo modificaciones sustanciales. Estas principalmente refirieron a los requisitos de asistencia a los cursos y las exigencias, o no, de aprobación de los exámenes de ingreso para poder cursar las materias homónimas. Vimos también que la única iniciativa que perduró sin variaciones sustantivas fue el denominado TAU. Habiendo dado cuenta de ello, presentamos la propuesta curricular para el primer año de la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNLP, delimitando materias por cuatrimestre y sus correlatividades. Finalmente, a fin de obtener un panorama completo del proyecto académico para el ingreso y primer año, indagamos en el programa de tutorías que se ofrece desde la UPA, así como en la oferta de clases de consulta que dictan las cátedras.

Por otro lado, para adentrarnos en la UNAJ reconstruimos discursos significativos en el marco de su fundación y dimos cuenta de que, la figura de un nuevo estudiante, emerge en estos como fundamento de gran peso para justificar su existencia. Asimismo, visualizamos en estos discursos la importancia del emplazamiento de esta universidad en “nuevos territorios”, cobrando así lo territorial una gran trascendencia para el proyecto. Mediante estas indagaciones pudimos dar cuenta de que, para el caso de la UNAJ, la heterogeneidad estudiantil producto de los procesos de masificación de la matrícula universitaria, es un elemento central de su mandato fundacional.

Indicamos también que la UNAJ configuró el tramo inicial de sus carreras a partir de dicho mandato, siendo la pregunta por el ingreso una de las centrales desde su fundación. En ese marco señalamos que efectivamente esta heterogeneidad se expresa en las características socioeconómicas de su población estudiantil, representando los estudiantes trabajadores y primera generación universitaria una amplia mayoría. Reconstruimos entonces cómo la respuesta que se encontró en la UNAJ para el diseño de un tramo inicial que responda a las complejidades de esta heterogeneidad de las matrículas y a los problemas de abandono en los primeros años, fue altamente novedosa. Pudimos observar que la misma implicó modificaciones en la propia estructura de la universidad a partir de la creación del Instituto de Estudios Iniciales, una apuesta política de novedad en tanto dota de carácter de instituto a un espacio que no responde a un área disciplinar, sino a un momento particular de la trayectoria estudiantil. Vimos entonces que, a partir de esta creación, la propuesta de ingreso a la UNAJ se compuso de dos espacios: el Curso de Preparación Universitaria y el Ciclo Inicial. Así, durante su primer año los estudiantes realizan cuatro materias del CI que conviven con materias propias de sus carreras. Indicamos también que en la UNAJ el

proyecto académico para el primer año es acompañado por dos dispositivos pedagógicos peculiares: la reorganización de materias eliminando la clásica distribución teórico/práctico de las cátedras universitarias y la delimitación de la cantidad de estudiantes por aula. Ambos dispositivos advertimos, aparecen vinculados en los discursos institucionales a las problemáticas visualizadas a partir de la heterogeneidad de las matrículas estudiantiles. Seguidamente dimos cuenta de que el proyecto académico para el primer año de la Lic. en Ciencias Agrarias se compone también de algunos dispositivos optativos como programas de becas y tutorías. Finalmente, reconstruimos la propuesta curricular para el primer año de la carrera.

En términos generales, reconstruir el proyecto académico de la Licenciatura en Ciencias Agrarias nos permitió observar que en el caso de la UNAJ la pregunta por la heterogeneidad estudiantil impregnó su mandato de origen e implicó una configuración del tramo inicial de las carreras que modificó de manera novedosa la estructura organizacional misma de la Universidad. Hemos podido ver así que la configuración del proyecto académico para el ingreso y primer año a la Licenciatura en cuestión está fuertemente teñida de preocupaciones vinculadas tanto a los problemas de la heterogeneidad de la matrícula estudiantil (Bourdieu y Passeron 2009; Perrenoud, 1996), como a los problemas de la permanencia en relación con el tramo inicial de las carreras (García de Fanelli, 2010; García de Fanelli y Jacinto, 2011; Gluz, 2011, Ezcurra, 2013; Bord Wigdar y Artaza, 2016; Chiroleu, et al., 2012).

Es factible sostener también a partir de nuestra indagación que, para el periodo estudiado, la configuración de los proyectos académicos y los cambios en los mismos se encuentran permeados por las discusiones propias del contexto. Referimos en particular a los debates propios de la agenda académica que revela limitantes en la democratización efectiva del ingreso irrestricto y las preocupaciones de la agenda política que despliega un conjunto de políticas que buscan democratizar el acceso -mediante creación de universidades y modificaciones en la LES-, pero también la permanencia -mediante apoyo económico a lxs estudiantes-.

Estas discusiones, sin embargo, tienen diferente expresión en cada una de las unidades académicas. Es factible observar que para el caso de la UNAJ esta agenda se tradujo en intervenciones de tipo curricular (Ezcurra, 2013) tanto en el ingreso como en el primer año, sumado a algunas innovaciones periféricas, es decir fuera de la currícula o de afectación directa en las aulas (Ezcurra, 2013), en el primer año. A diferencia de ello, en el caso de la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNLP estas discusiones se expresan en intervenciones de tipo curricular en el ingreso y ya no en el primer año. Parece entonces convertirse el ingreso en el espacio educativo donde las disputas ligadas a diferentes valoraciones sobre el ingreso irrestricto se expresan en sucesivas reformas. En el primer año,

por el contrario, aparecen principales intervenciones de tipo periféricas sobre todo expresadas en tutorías y clases de consulta.

Finalmente, observamos que las carreras de Agronomía de la UNLP y de la UNAJ poseen un perfil curricular diferenciado. En el caso de la FCAYF, la entrada a la carrera se encuentra mediada por materias propias de las Ciencias Básicas sin vinculación cercana con el campo profesional y con escasa aplicación de los contenidos. En contraste, en la UNAJ algunas de las asignaturas propuestas para el primer año implican un acercamiento del estudiantado a la relevancia profesional de algunas de esas disciplinas, y también un primer contacto con prácticas pre-profesionales. Estas diferencias observadas permiten preguntarnos a modo de interrogante, acerca de las determinaciones institucionales que operan en las diversas propuestas curriculares. A modo de hipótesis, una respuesta posible refiere al peso de las diferencias de perfil histórico e institucional y su expresión en las propuestas curriculares. Mientras que en la UNLP la carrera de Agronomía ha permanecido prácticamente inalterada durante dos décadas, las Ciencias Básicas se han planteado como fundamentos generales cobrando un peso específico los grupos allí representados en la propia dinámica de la institución. Por su parte, en la UNAJ el perfil curricular pareciera ser más moderno, combinando materias básicas con posibles campos de aplicaciones, y planteando una entrada temprana a la práctica pre-profesional. Quizá, es posible pensar que esto se vincula con la búsqueda de atraer a ese “nuevo estudiante” y el interés de vincular la formación académica con el desarrollo profesional, nociones propias del origen fundacional de esa universidad.

Finalmente, en este capítulo hemos descripto los perfiles de los estudiantes que asisten a estas casas de estudio. Esta primera descripción nos permitió visualizar que efectivamente en ambas instituciones la matrícula da cuenta de perfiles estudiantiles heterogéneos que ya no responden a la imagen del “heredero”. Esta diversidad de situaciones, consideramos, justifica y potencia la relevancia de realizar estudios a escala microsocial.

CAPÍTULO 2: LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE INGENIERÍA AGRONÓMICA DE LA UNLP EN EL INGRESO Y PRIMER AÑO

1. PRESENTACIÓN

En el capítulo que aquí se inicia, reconstruimos las experiencias de formación de lxs estudiantes de Ingeniería Agronómica de la UNLP durante el ingreso y primer año. En particular respondemos aquí a los objetivos específicos donde nos propusimos analizar las prácticas académicas y los ámbitos de sociabilidad de los que participan lxs estudiantes, y los sentidos que les atribuyen en relación con su experiencia formativa. Asimismo, entre las aspiraciones, nos propusimos interpretar las valoraciones que construyen lxs estudiantes sobre sus experiencias formativas y reconstruir cómo se materializan en sus prácticas cotidianas. En particular, nos preguntamos cuáles son los principales rasgos de las experiencias estudiantiles durante el tramo inicial, qué aspectos reconocen lxs estudiantes como centrales en su experiencia de formación y qué prácticas desarrollan. Así también, nos interesa conocer qué sentidos construyen en torno a sus experiencias de formación, qué espacios de sociabilidad transitan y qué sentidos le atribuyen a las mismas.

Desde el punto de vista metodológico, para la reconstrucción de las experiencias, realizamos 18 entrevistas en profundidad a estudiantes durante el transcurso del primer año de la carrera. Las entrevistas se realizaron en 2018 a estudiantes que hubiesen ingresado dicho año o en los dos anteriores, pero que se encontraran, al momento, cursando materias correspondientes al primer año en el Plan de Estudios. De lxs estudiantes entrevistadxs de la FCAYF, once son varones, y siete mujeres. Al momento de ingresar a la carrera, quince tenían menos de veinte años y tres tenían entre 20 y 25 años. Además, en dicho momento dieciséis eran estudiantes full-time y dos trabajadores/as. Finalmente, respecto a la procedencia cinco eran platenses, cuatro de municipios cercanos a La Plata y nueve de municipios o provincias que se encuentran a más de 150 km de la Universidad.

Seguidamente, se analizaron dichas entrevistas siguiendo un protocolo metodológico de procesamiento previamente elaborado. Como parte del análisis de contenido se incluyen extractos de los relatos de lxs estudiantes entrevistadxs los cuales están debidamente identificados. Cabe aclarar que la identidad de estxs será resguardada ya que no se considera que exponerla tenga relevancia para el objeto de estudio de esta pesquisa. Por ello, los testimonios se citarán bajo nominación numeral. A lo largo del texto se mencionan también de modo encomillado, frases y categorías nativas expresadas por lxs estudiantes.

A fin de facilitar la lectura, el capítulo se organiza en seis apartados, algunos de los cuales poseen sub-apartados, y una conclusión.

2. PRIMERAS PRÁCTICAS EN DÍAS INAUGURALES. LA LLEGADA A LA UNIVERSIDAD

El análisis de las entrevistas realizadas nos permitió identificar que, en la experiencia de formación de lxs estudiantes, el primer acercamiento a la facultad posee una significatividad notable. En este apartado presentamos los sentidos y significados que lxs estudiantes construyen respecto del momento de llegada a la universidad y las prácticas que allí despliegan.

En los relatos de gran parte de lxs entrevistadxs identificamos que, al reconstruir su experiencia en la universidad, lxs estudiantes hacen mención a cierta marca en su memoria ligada a la primera vez que estuvieron allí. A diferencia de lo que podría pensarse, esto no ocurre necesariamente al momento de iniciar la carrera sino previamente. El recuerdo al que recurre la mayoría de lxs estudiantes entrevistadxs para dar cuenta del inicio de su experiencia universitaria refiere, específicamente, al día en donde se inscribieron a la carrera³⁷ y, por lo tanto, debieron hacerse presente en el edificio de la facultad. Este momento, que para la burocracia universitaria no representa más que un trámite, se configura en los relatos como altamente significativo. Lxs estudiantes recuerdan que es allí donde sus imaginarios construidos sobre cómo es la universidad se enfrentaron con una institución concreta. Para la mayoría de lxs entrevistadxs el momento en donde ocurre esta contrastación pareciera revestir el carácter de apertura de una nueva experiencia formativa.

Los relatos de gran cantidad de estudiantes indican que, el contraste entre sus imaginarios y la institución a la que llegan, da como resultado una experiencia que se inaugura desde la ajenidad, desde lo desconocido y novedoso. De este modo lo expresaban algunxs de lxs entrevistadxs:

El primer día que entre dije ¡pah! nada que ver al colegio. Unos salones gigantes todo frío, oscuro. La verdad se hizo más agradable después, pero fue la primera impresión nada más. Porque yo tampoco en mi colegio secundario...no iba a un colegio público, iba a uno privado. Entonces dije, acá hay mucho... no quiero ser crítico, pero había mucha más diversidad de personas, había extranjeros. Nunca había visto un colombiano en Gualeguaychú.³⁸

³⁷ En la UNLP para la inscripción lxs estudiantes deben completar una pre-inscripción por internet y asistir luego a la facultad en donde se dicta la carrera seleccionada en un día y horario indicado para finalizar el trámite.

³⁸ Estudiante 9 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 05-06-18 en la puerta de la FCAYF de la UNLP.

Creía que era algo más como la escuela y bueno nada que ver es algo re diferente. Y cuando empecé a participar en la organización del FACEPT³⁹ como vine un par de veces acá a la facu la iba conociendo y eso me ayudo también, como a aceptarme a mí en este nuevo lugar.⁴⁰

Siempre como que plantean que la facultad es muy distinta al secundario y uno viene un poco nervioso por inexperto, por lo poco que sabe y demás, por lo que ya has escuchado. Como que vas haciéndote un poco la idea. Así que yo venía como un poco nerviosa y también porque era nuevo todo entonces bueno, como algo nuevo⁴¹.

En cambio, para otrxs estudiantes, la posibilidad de encontrar semejanzas con experiencias educativas previas, parece indicarles que están viviendo una inauguración que conjuga rupturas, pero también continuidades. Este es, en general, el caso de aquellxs que previamente tuvieron experiencias universitarias, como el estudiante entrevistado que aquí se cita:

Yo ya había estudiado en Económicas, pero qué se yo... acá no había venido nunca y la facultad es muy distinta. Me daba como intriga o ver cómo era, dónde era...el edificio de afuera era muy diferente a donde yo iba todos los días. Después había cosas que ya sabía, que ya conocía, que una vez que vine me di cuenta que eran iguales.⁴²

Asimismo, es interesante notar que en el cotejo que realizan lxs estudiantes entre los imaginarios construidos y la nueva institución que los recibe, ocupa un lugar importante la escuela secundaria. Esa experiencia funciona para muchxs como el lugar desde dónde edifican el contraste con lo novedoso y observan a esta nueva institución. Tanto por lo que efectivamente sucede, como por lo que imaginan, la experiencia de llegada a la universidad parece estar acompañada por una constante comparación con lo que conocen en su experiencia previa en este nivel, asumiendo en general, que la experiencia nueva será muy diferente a las que ya transitaron.

Ante la incertidumbre frente a esta nueva experiencia, algunxs estudiantes comentaron haber desplegado pequeñas tácticas que les permitieron contar con información anticipada para enfrentar el momento inaugural. Los relatos dan cuenta de que las mismas, en general, fueron propuestas por la escuela o la familia, funcionando estas instituciones como mediadoras en el arribo a la universidad. Tres estudiantes entrevistadxs mencionaban al respecto lo siguiente:

³⁹ Refiere a la Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total, organización autogestiva y cogestiva integrada por Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total (CTEP).

⁴⁰ Estudiante 8 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 13-06-18 en el patio de la FCAYF de la UNLP.

⁴¹ Estudiante 4 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-05-18 en el patio de la FCAYF de la UNLP.

⁴² Estudiante 12 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 04-06-18 en los pasillos del edificio de la FCAYF de la UNLP.

La primera vez viajé con mi familia. Así que nada vinimos y yo quería ver al principio a ver con que me iba a encontrar... ¡bah! ellos también querían que vea. No venir el primer día de clase y no saber ni siquiera como era la facultad. Así que vinimos como por agosto..⁴³

Vine una vez no se ponele por septiembre. Vine con mis viejos a verla de afuera pero no sé, vine un sábado, la vi de afuera nomás pasé con el auto. Pero nada, después si cuando me vine a inscribir fue la primera vez que entré..⁴⁴

...en la escuela yo me acuerdo que tenía una profesora que en el último año nos explicó todo para que no nos asustemos tanto. Se tomó un día una clase y nos contó cómo funcionaba la facultad. Entonces cuando vine por primera vez a inscribirme sabía algo de con qué me iba a encontrar...igual algunas cosas no me las había imaginado así.⁴⁵

Al mismo tiempo, el análisis de los relatos permite visualizar que, los imaginarios con que lxs estudiantes llegan a la facultad, aparecen acompañados reiteradamente por imágenes en torno al prestigio de la UNLP como institución universitaria. Lxs entrevistadxs explican que dicho “prestigio” ocupó un lugar de relevancia al momento de decidir inscribirse en esta universidad. Para algunxs, la UNLP “es la más prestigiosa”⁴⁶ dentro de las universidades que podían elegir, para otros es la “segunda más prestigiosa” -al compararla con la UBA-. De una u otra manera, es significada en los relatos como una Universidad importante que justifica, para aquellxs que vienen de lejos, el esfuerzo de mudarse a La Plata. El relato de esta estudiante permite ejemplificar con claridad lo antes dicho:

Él me decía, dijo (aludiendo a un Ingeniero Agrónomo del INTA que conoció en su pueblo) como que las dos mejores facultades para irte eran la UBA o la UNLP y me decía ‘vos podés haberte recibido zafando en todos los exámenes y rendido capaz todos los finales y sacarte un 4. Ósea salir no relativamente bien, pero si vas a un trabajo y presentas un título de La Plata o Buenos Aires tu título va a tener muchísimo más valor que si uno va con un título de Olavarría o de Junín’, que son las que yo tenía más cerca. Me dice ‘capaz que el de Olavarría y Junín sabe muchísimo más que vos. Pero te avala la facultad’.⁴⁷

Del mismo modo, la incidencia del prestigio como variable que influye en la elección de la universidad, emerge en el relato de algunxs estudiantes de origen platense que, pese a tenerla cercana territorialmente, evalúan su prestigio frente a otras. Al respecto comentaba un estudiante durante la entrevista:

Estaba pensando por ejemplo en la UBA porque tengo el caso de una ex compañera que vive acá en La Plata y pudiendo estudiar economía acá en la UNLP se va hasta la UBA todos los

⁴³ Estudiante 5 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 23-05-18 en el Buffet FCAYF de la UNLP a Estudiante 9.

⁴⁴ Estudiante 13 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 06-06-18 en el patio de la FCAYF de la UNLP a Estudiante 9.

⁴⁵ Estudiante 2 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 24-04-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

⁴⁶ Todo lo citado entre comillas en el texto pertenece frases nativas de lxs estudiantes entrevistadxs.

⁴⁷ Estudiante 4 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-05-18 en el patio de la FCAYF de la UNLP.

*días. Entonces es como que de escuchar eso dije, y por qué no podré hacer yo eso. Y después me agarro como, no, ¿para qué? tengo la segunda universidad del país acá, me quedo en esta.*⁴⁸

Por otro lado, como se explicaba anteriormente, las narraciones dan cuenta de que en la experiencia de muchxs estudiantes, la inscripción a la carrera cobra importancia en tanto momento inaugural de su experiencia de formación. Si bien algunxs son acompañadxs por sus familias o amigos cercanos a inscribirse, los relatos permiten notar la apelación reiterada a un actor que consideran clave al recordar dicho momento: lxs militantes de las agrupaciones estudiantiles⁴⁹. Dos estudiantes expresaban al respecto lo siguiente:

*A mí me explicaron todo cuando llegue. Si ponele a mí me contaron cómo iba a ser el curso de nivelación y me dieron el número de la chica esta que era del Centro de Estudiantes. Después me agregaron a un grupo. Eso estuvo genial, me acuerdo que me puse contenta de que me hablaran y de mantener el contacto.*⁵⁰

*La Franja Morada, por cada chico tenía uno de su Centro de Estudiantes que te acompañaba a hacer todos los trámites, te llevaba a recorrer la facultad entonces como que entablás una relación ahí. Yo con la chica que me acompañó ahora me la cruzo freno la saludo y charlamos. Pasé mucho tiempo ese día con ella, muy simpática. Como que me contó todo, me fui haciendo más idea de las cosas a medida que ella me contaba. Para mí fue importante para conocer la facultad haberme cruzado con esa chica.*⁵¹

En efecto, el lugar de las agrupaciones estudiantiles en el momento de la inscripción es destacado no solamente por la ayuda concreta que implicó para la resolución de trámites o para el conocimiento de la facultad, sino porque reconocen que este momento les permitió empezar a formar parte de grupos y espacios virtuales -de Whatsapp, Facebook, Instagram- de estudiantes de la facultad que les fueron de gran relevancia para mantenerse informados de las novedades propias de su carrera.

3. EL INGRESO, INICIO DE EXPERIENCIAS DE SELECCIÓN Y SOCIABILIDAD

El análisis de las entrevistas nos permitió identificar un conjunto de sentidos que lxs estudiantes construyen en su experiencia de formación respecto de la política de ingreso a la carrera de Ingeniería Agronómica. En este apartado se presentan dichos hallazgos dando cuenta de cómo lxs estudiantes vivencian esta política y la significan en sus prácticas.

⁴⁸ Estudiante 6 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 23-05-18 en el Buffet FCAYF de la UNLP.

⁴⁹ En la FCAYF existen tres agrupaciones estudiantiles: Franja Morada (conducción del Centro de Estudiantes en el periodo estudiado), CAMBIUM, y Amaranto.

⁵⁰ Estudiante 1 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 28-05-18 en el Buffet FCAYF de la UNLP.

⁵¹ Estudiante 17 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 07-06-18 en la entrada de la FCAYF de la UNLP.

En términos generales es posible sostener que, el relato sobre su experiencia durante el período de ingreso a la universidad, es construido aludiendo principalmente al desempeño académico que alcanzaron en dicha instancia -tanto para quienes cursaron con examen vinculante como quienes no lo hicieron-. Advertimos incluso que, lxs estudiantes entrevistadxs, construyen una distinción entre lo que llaman “el ingreso” propiamente y el TAU. Esta distinción da cuenta de cierta consideración del TAU como un “espacio diferente” del “ingreso” ya que en aquél no se pone en juego el rendimiento académico sino prácticas de iniciación e integración a la vida universitaria. Los relatos que se citan dan cuenta de esta operación:

(Ante la pregunta referida a cuándo comenzó el ingreso) tuvimos 3 días del taller de ambientación universitaria, que creo que lo organiza el centro de estudiante o los chicos estudiantes lo dan. (...). En realidad, empecé el 29 de enero, pero a cursar el ingreso empecé el 2 de febrero.⁵²

(Refiriéndose al TAU) Bueno era como una introducción que daban los chicos del centro de estudiantes como para que nos conociéramos con los otros ingresantes, conociéramos las modalidades dentro de las facultades y eso. Y después ya arrancamos con el ingreso de las materias. De Matemática y de Química.⁵³

Mencionábamos anteriormente que, a grandes rasgos, es posible notar que la experiencia de formación de lxs estudiantes durante el ingreso parece estar signada por el desempeño que tuvieron en el mismo. Tanto si les tocó cursar el ingreso con exámenes vinculantes obligatorios o sin ellos, relatan su experiencia a partir de su desempeño. La imagen de un obstáculo que deben sortear sirve para graficar el sentido que aparece en los relatos acerca de este momento. Las palabras de esta estudiante son válidas para ejemplificar lo hallado en diversos relatos:

*- ¿Qué recordás del ingreso? ¿Cómo lo viviste?
al ingreso lo viví...cómo decirte... más o menos. No me fue mal, pero me costó bastante. Yo cuando me dijeron que tenía que venir al ingreso ya me fui haciendo la idea, entonces como que pensaba todo el tiempo lo importante que era pasarlo para poder hacer ya la carrera y ser una estudiante. Sino todo lo que había planificado del año no iba a ser...pero bueno después lo logré pasar, eso estuvo bueno. Te digo que ese tiempo era casi lo único en que pensaba, en pasarlo.⁵⁴*

El sentido que lxs estudiantes parecen otorgarle al ingreso es comparable con una “prueba” que deben sortear para poder ingresar a la facultad y constituirse en verdaderos estudiantes. No aparecen en los relatos reflexiones vinculadas a la “vocación” como elemento que se pone a prueba en este período, o al placer de abordar nuevos saberes o formas de

⁵² Estudiante 15 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 25-05-18 en la entrada de la FCAYF de la UNLP.

⁵³ Estudiante 3 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 26-04-18 en la entrada de la FCAYF de la UNLP.

⁵⁴ Estudiante 10 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-05-18 en el patio central de la FCAYF de la UNLP.

conocimiento; sino principalmente meditaciones en torno a cómo, de modo individual, “lograron” o no afrontar ese desafío.

A propósito de lo anterior, el análisis de los relatos permite notar, además, que su desempeño es explicado en general, aludiendo a su experiencia en el nivel secundario. Apelan entonces a valoraciones construidas sobre sus tránsitos previos en este nivel, considerando principalmente dos elementos: lo que suponen del nivel académico de la institución que transitaron y las decisiones tomadas entonces respecto de la orientación disciplinar de dicho tramo.

Respecto de las orientaciones disciplinares, algunxs estudiantes reconocen una distancia temporal importante entre el momento en donde eligieron la orientación y el momento en el cual decidieron estudiar Ingeniería Agronómica. Consideran que, en ese entonces, eran “adolescentes” que “no sabían qué querían”. Remarcan que la decisión respecto de la orientación debieron tomarla de “muy jóvenes” y que eso tuvo como consecuencia que la misma no coincida con su subsiguiente elección de carrera. Las palabras que compartimos a continuación exponen situaciones como las recién descritas:

Porque en su momento yo tenía catorce años cuando tuve que pasarme a una modalidad y en ese momento estaba con la idea de que yo no me quería venir a estudiar a un lugar lejos, y en la ciudad donde yo vivo, en la escuela en el colegio donde yo voy, hay un terciario a la noche que dan profesorado de Geografía e Historia, dan magisterio y nivel inicial. Y a mí siempre me gusto la Historia me sigue gustando la Historia. Pero después cuando fui más grande...yo cuando me pasé en tercero mi idea obviamente no era nada fijo porque te imaginas tres años de secundaria. Mi idea era estudiar un profesorado de Historia. Pero después cuando fui más grande, no me gustaba la...ósea a mí me gusta la Historia saberla estudiarla, todo, pero no me gusta estar con chicos en un ambiente escolar.⁵⁵

Yo creo que se nota mucho eso, obviamente me arrepiento todos los días que me levanto en mi vida de haberme pasado, de esa orientación que elegí. Pero ya está, no puedo volver a tener 14 y elegir otra cosa. Pero sí, se nota mucho. En su momento te decían pasate a cualquiera después es lo mismo.⁵⁶

Como se mencionaba anteriormente, la discordancia entre la orientación elegida en el secundario y la nueva carrera universitaria que están iniciando explica para muchxs las dificultades de tener un buen desempeño en el ingreso -si por desempeño entendemos aprobar los exámenes-. Dos estudiantes entrevistadas se expresaban en este sentido:

Y nada yo hice el Bachiller en Ciencias Sociales así qué cuando vine era todo nuevo para mí. No sabía lo que era un átomo, no sabía nada asique básicamente entré al ingreso y a darle desde cero.⁵⁷

Yo no había tenido nada nada de Química, y al no haber tenido Química nunca, le puse más ficha a Matemática. Y bueno después daban los contenidos y yo no los había ni escuchado, yo

⁵⁵ Estudiante 4 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-05-18 en el patio de la FCAyF de la UNLP.

⁵⁶ Estudiante 14 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 18-05-18 en pasillos de la FCAyF de la UNLP.

⁵⁷ Estudiante 16 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 12-06-18 en el patio de la FCAyF de la UNLP.

*había elegido otra cosa en la escuela porque qué se yo... y la verdad que lo que había visto no tenía nada que ver con lo que necesitaba saber acá.*⁵⁸

Adviértase que, en general, quienes aluden a la orientación del secundario como elemento interviniente en su desempeño posterior, son aquellxs cuya orientación en este nivel carecía de formación en Matemática, Química o Física; mientras quienes sí tuvieron estas disciplinas no mencionan la orientación seleccionada en el secundario como relevante para evaluar su desempeño.

Por otro lado, hay estudiantes que, si bien consideran también que su experiencia en el ingreso estuvo signada por el intento de tener “éxito”, reconocen que el haberlo logrado -o no- estuvo fuertemente relacionado con la “base” que les proporcionó su escuela secundaria, y las distancias entre esta y las exigencias académicas de la universidad. En los extractos que compartimos a continuación pueden verse ejemplos de estas situaciones:

*Al no tener yo una base tan fuerte con mi colegio tuve que ver cómo hacía para adaptarme acá. Yo no había visto nada de todo esto... o muy básico. En el colegio no hacíamos mucho...*⁵⁹

*Yo fui al María Auxiliadora. Una escuela que está en 13 y 54, al lado de Plaza Moreno. Buena formación, por suerte ahí. Porque hay temas que yo esperaba dar cosas más avanzadas, pero fue como volver a dar cosas que ya di. Creo que en el ingreso era todo lo que vimos en la escuela. Por ahí alguna otra cosita que no vimos, Química por ahí alguna que otra cosa que por ahí yo nunca había visto ponele...no se molaridad y todo eso. Pero después era muy parecido a lo que era el secundario.*⁶⁰

*Porque en Química, por ejemplo, nuestro ingreso eran temas que yo di en el secundario en 4 años, darlo en un mes...Entonces la cabeza del chico que tiene que resumir esos 4 años que yo di tranquilamente en el secundario, en un mes, debe ser...*⁶¹

Todo lo planteado hasta ahora permite sostener que, en gran medida, lxs estudiantes construyeron en torno a su experiencia en el ingreso, un significado que se aproxima a una idea de selección, en donde ellxs debieron “dar cuenta” de la formación en determinados contenidos específicos con los que llegaron a la facultad. No emerge, en general el reconocimiento del ingreso como espacio nivelador. Si bien esta es la generalidad, hay que destacar también que, en algunos pocos relatos, esta mirada sí se encuentra presente. Ese es, por ejemplo, el caso de una estudiante quien sostiene:

⁵⁸ Estudiante 4 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-05-18 en el patio de la FCAYF de la UNLP.

⁵⁹ Estudiante 18 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 27-04-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

⁶⁰ Estudiante 6 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 23-05-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

⁶¹ Estudiante 3 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 26-04-18 en la entrada de la FCAYF de la UNLP.

*A mí me re ayudo el ingreso. A otras personas ya eran como cosas muy básicas, por ahí les aburría. Para mí era totalmente todo nuevo porque yo hice ese bachiller [en orientación Contable]. A mí me re servía.*⁶²

La inexistencia de un sentido nivelador del ingreso, presente en gran parte de los relatos, parece justificar el despliegue por parte de algunxs estudiantes, de diferentes tácticas que les permiten sortear con éxito los exámenes. Estas tácticas comúnmente implican prácticas que se realizan por fuera de la facultad. Algunas incluso, se despliegan con anticipación al desarrollo del ingreso. Tal es el caso de estudiantes que optan por “prepararse en el mes de diciembre y enero”. Compartimos un relato que ilustra esta situación:

*Cuando yo me fui a inscribir no, no sabía [que existían exámenes en el ingreso]. Yo me fui a inscribir el 5 de noviembre. Cuando volví ese día a 9 de julio a la noche, al otro día, fui a anotarme a un particular que hay allá donde vivo yo. Es una señora que te prepara especialmente para los ingresos de acá a Medicina y Agronomía. Para Matemática. No me preparé para Química. Pero sí después me tuve que preparar porque yo salí del colegio con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades o sea Química no había tenido nada. Y me tuve que arrancar particular acá, para el ingreso en Química. O sea me preparé para los dos, primero allá y después acá.*⁶³

Otrxs estudiantes, en la búsqueda por sortear con éxito el ingreso, optan por tomar clases particulares con docentes pagos paralelamente a su desarrollo. Estxs sostienen que, una vez iniciados los cursos en febrero, debieron “arrancar particular” para poder “pasar” el ingreso. Finalmente, algunxs que viven en la ciudad de La Plata elijen prepararse, pero utilizando los dispositivos que la Universidad misma ofrece. Es interesante notar que estas prácticas solamente fueron relatadas por estudiantes platenses provenientes de escuelas secundarias privadas y, en general, con un alto nivel educativo de sus familias. El relato de estxs dos estudiantes ilustra esta situación en particular:

*Acá en la universidad de La Plata, todas las carreras de Ingeniería menos Ingeniería Agronómica y Forestal se hacen en la Facultad de Ingeniería entonces, yo pensando que todas las Ingenierías hacían la misma Matemática, me prepare en la Facultad de Ingeniería que estaban dando un curso de apoyo y pude hacerlo ahí, sino, sí hubiera tenido que ir a algún particular, pero aproveché que estaba eso que era público.*⁶⁴

*Acá en la universidad hay como un curso de ingreso para los secundarios⁶⁵, hay nivelaciones. Yo vine al de Física y al de Química, vine un tiempo porque ya no pude venir más.*⁶⁶

De una u otra forma, en los relatos, emergen las clases particulares como instancias significativas en su experiencia de formación, clases que como indicamos se encuentran por

⁶² Estudiante 10 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-05-18 en el patio central de la FCAYF de la UNLP.

⁶³ Estudiante 4 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-05-18 en el patio de la FCAYF de la UNLP.

⁶⁴ Estudiante 5 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 23-05-18 en el Buffet FCAYF de la UNLP.

⁶⁵ Refiere al Programa de Apoyo y Orientación para la Permanencia de alumnos/as en la UNLP mencionado en el capítulo precedente.

⁶⁶ Estudiante 17 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 07-06-18 en la entrada de la FCAYF de la UNLP.

fuera de la facultad y del proyecto académico de la carrera. Veremos luego que esta iniciación en clases particulares continuará durante el primer año de la carrera y cobrará sentido durante este tiempo en relación a los procesos de construcción de la autoridad docente y, nuevamente, la búsqueda por sortear con éxito los exámenes.

Al inicio de este apartado señalábamos que en los relatos de lxs estudiantes se vislumbra reiteradamente una distinción en torno al TAU y el ingreso propiamente dicho, que parece expresar una vivencia de estos dos espacios como algo diferente y separado, donde el TAU es considerado un espacio *ad hoc* de la estrategia de ingreso. Es factible pensar que es por ello por lo que, los sentidos en torno al TAU que aparecen en los relatos, no están vinculados a la preocupación por el éxito o el fracaso. En cambio, este espacio es recuperado por lxs estudiantes como significativo en relación a su aporte a la construcción de la sociabilidad y el conocimiento del nuevo ámbito educativo que comienzan a transitar. Las palabras que compartimos a continuación dan cuenta de estas valoraciones:

- ¿Considerás que el TAU fue valioso?

Claro para relacionarte con los que van a ser tus compañeros toda la carrera. O para conocer a algún que otro profesor, o ver el ambiente de la facultad. Porque si no hacía el curso de ingreso, hasta marzo no conocía la facultad. En cambio, así el 1ero de febrero ya estaba acostumbrado.
67

- ¿Qué es el TAU?

*-Es el taller de ambientación universitaria. Mayormente el primer día es conocerte con tus compañeros contarte de dónde sos. Y después el resto de los dos días te comentan más o menos cómo es el plan de promoción de las materias. Nos mostraron la facultad el primer día hacía un calor bárbaro y nos llevaron a recorrer toda la facultad...esto en el TAU. Para mí fue muy importante. Que son un par de días que vos estas con tu comisión y se hacen juegos y te vas integrando por así decirlo. Y nada, ahí hice amigos, que obviamente después algunos dejaron y toda la bola.*⁶⁸

Como se anticipa en la cita anterior, algunxs estudiantes, que dan cuenta de la importancia del TAU como espacio de construcción de vínculos, encuentran luego dificultades para sostenerlos. En los relatos, expresan que la posibilidad de construir amistades fue iniciada en el TAU, pero luego muchxs compañerxs “dejaron la carrera” por lo que no pudieron sostener esos vínculos. Incluso señalan que esta situación fue altamente negativa para sí, ya que quedaron carentes de amigos y grupos de estudio con quienes transitar el primer año.

En síntesis, en este apartado señalamos cómo, para una mayoría de estudiantes, la estrategia de ingreso es vivenciada de modo escindido. Por un lado, en los cursos disciplinares, la preocupación por el rendimiento académico se impone como el sentido principal. Ello conlleva para lxs estudiantes una revisión de sus experiencias en el nivel

⁶⁷ Estudiante 11 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 03-05-18 en el patio central de la FCAYF de la UNLP.

⁶⁸ Estudiante 12 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 04-06-18 en los pasillos del edificio de la FCAYF de la UNLP.

secundario, que les permite explicar sus dificultades en esta nueva etapa. Asimismo, vislumbramos que el llamado “ingreso” se edifica para la mayoría como un obstáculo a sortear atribuyéndole cierto carácter selectivo. Ante esto indicamos que, lxs estudiantes, despliegan tácticas vinculadas al tránsito por espacios de preparación académica por fuera del proyecto académico institucional. Finalmente señalamos que lxs estudiantes reconocen al TAU como un espacio valioso para la edificación de su sociabilidad y el acercamiento al espacio universitario.

4. EXPERIENCIAS DE CONOCIMIENTO EN EL PRIMER AÑO

En lo que sigue desarrollamos algunos rasgos de las experiencias de conocimiento que lxs estudiantes construyen en su proceso de formación en el primer año de la carrera. Este apartado se encuentra organizado en acápite a fin de organizar la lectura. Los mismos se corresponden con diferentes aspectos significativos de las experiencias de conocimiento reconstruidas a partir del análisis de los relatos de lxs estudiantes.

4.1 Entre el ingreso y el primer año. Experiencias entre la masividad y el anonimato

La transición del ingreso a las materias del primer año constituye para muchxs un momento importante en su encuentro con la universidad. Por supuesto que el primer año no implica, en cantidad de materias que cursan ni significa para todxs lo mismo. Para algunxs, la transición hacia el primer año en la FCAyF supondrá comenzar a cursar Química General e Inorgánica, Matemática, Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales y Morfología Vegetal. Para otrxs, debido a su desempeño en los exámenes de ingreso, solamente estas dos últimas. Incluso, entre quienes inician todas las materias establecidas en el plan de estudios para ese cuatrimestre, tanto por haber aprobado los exámenes como por haber ingresado en años en donde los mismos no eran vinculantes, el ingreso a las mismas se produce en condiciones heterogéneas. El relato de una estudiante que reproducimos a continuación, da cuenta justamente de la pluralidad en las formas de vivenciar la transición entre el ingreso y el primer año. La estudiante en cuestión, si bien aprobó los dos exámenes del ingreso, el de Química logró hacerlo en la tercera instancia. Esta, tuvo fecha posterior al inicio de clases, lo que supuso para ella la superposición del estudio del curso de Química del ingreso con la cursada de la disciplina homónima correspondiente al primer año:

Había tres fechas para rendir el ingreso. En la primera fecha no me presente, me presente en la segunda y rendí mal y me presente en la tercera y aprobé. Pero como que fue...no te quiero decir que hubiera preferido no aprobar, pero hubiera preferido que no estuviera esa tercera fecha por el hecho de que yo arranque Química de primero cuando ya habían dado tres temas...si alguien rindió Química en la tercera fecha porque no entendía, menos va a poder entender tres temas sin que alguien se lo explique. Yo porque tuve la suerte de que mis papas me pudieron pagar un particular y ver los temas que me perdí. Pero un compañero mío ya la dejó por ejemplo

*para el segundo cuatrimestre. Porque rindió conmigo en tercera fecha y se perdió 3 temas, esos 3 temas solo no los podés entender.*⁶⁹

El ejemplo anterior sirve a modo de ilustrar una de las tantas formas posibles en que lxs estudiantes vivencian la transición entre el ingreso y primer año, y da cuenta de que dicha transición es profundamente heterogénea. Es factible sostener entonces que es necesario hablar de transiciones en plural ya que, aunque existe un dispositivo único de ingreso para todxs, la variabilidad de instancias para rendir exámenes, de rendimientos y de experiencias en el ingreso, impide pensar esta transición como homogénea.

Aun así, pese a reconocer esta pluralidad, en las experiencias relatadas hallamos algunos sentidos comunes vinculados, entre otras cosas, a la experiencia en la masividad. Un aspecto de significatividad que encontramos en la pluralidad de modos de vivir la transición entre ingreso y primer año, es la masividad como fenómeno que interpela a lxs estudiantes. Esta se presenta como una realidad que rememoran como significativa al evocar esta transición. Lo vivenciado en el nivel secundario aparece nuevamente en términos comparativos para dar cuenta de un nuevo impacto: el aula universitaria es masiva⁷⁰. Si bien esta sensación asoma reiteradamente en los relatos, algunos matizan la misma al comparar lo que observan sucede en la Facultad de Ciencias Médicas -cuyo edificio se encuentra al lado del de la FCAYF-. Este matiz no implica negar “la masividad” sino sostener que la misma “podría ser peor”. Consideramos interesante notar también que, algunxs estudiantes, señalan que la sorpresa respecto de la masividad en la transición al primer año no fue debidamente “adelantada” o comunicada en el ingreso que les propuso la facultad. De este modo, dan cuenta de vivenciar lo sucedido en el ingreso y en el primer año como experiencias disociadas. Compartimos el testimonio de dos estudiantes al respecto:

*Igualmente te voy a decir algo que es real de esta facultad, es que el ingreso es muy ficticio, porque no se asemeja a lo que es la cursada. Yo no entiendo si es una cuestión de un tipo de gradualismo que hacen para no hacer un cambio tan brusco, o si lo hacen así y no sé. Es como un ingreso ficticio porque es lo mismo que el colegio. No te prepara como una cursada de la universidad. Donde son capaz que 200 personas adentro del aula y vos estás acostumbrado a 30 en una comisión de ingreso.*⁷¹

⁶⁹ Estudiante 4 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-05-18 en el patio de la FCAYF de la UNLP.

⁷⁰ En términos objetivos, y en comparación con las matrículas de otras facultades de la UNLP, la FCAYF no puede considerarse una facultad masiva. Sin embargo, no interesa aquí constatar verdades sino reconstruir valoraciones y sentidos de lxs estudiantes que constituyen elementos relevantes en sus experiencias en el tramo inicial.

⁷¹ Estudiante 7 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 27-04-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

Obviamente el trato con la facultad después [del ingreso] fue un golpe grande... pasar del ingreso a las clases, pasar por ejemplo a Morfología que era una clase multitudinaria que tenías el auditorio lleno y vos estabas ahí sentado. Son cosas diferentes.⁷²

La masividad del aula universitaria emerge en las experiencias inicialmente como fenómeno que sorprende. Luego de esta sorpresa, la masividad, implica para lxs estudiantes la pregunta por la posibilidad de construir formas de participación en el aula y vínculo con lxs docentes en el marco de esta nueva experiencia educativa. En efecto, el primer impacto con un aula masiva originó la pregunta, en muchxs, acerca de la capacidad de participar en las clases con estas condiciones y de establecer vínculos cercanos con sus docentes.

Es así que en los relatos de lxs estudiantes, la masividad es asociada, inicialmente, al miedo al anonimato y la impersonalidad en los vínculos, cuestiones que parecieran ser, desde sus perspectivas, fundamentales para la formación académica. Para algunxs, la asociación fue directa: a más estudiantes menor posibilidad de saldar dudas y construir un vínculo con lxs docentes. En general, quienes piensan de este modo, realizaron una valoración negativa de la masividad ya que sostuvieron que la misma presentaba para ellxs altos costos:

En la cátedra de Matemática en los teóricos éramos 1 millón. Y no estaba acostumbrado, si tenías una pregunta olvidate de que la podías hablar, nadie sabía quién eras. Te tenías que quedar ahí y bueno no podías ni preguntar.⁷³

No obstante, el primer impacto de masividad será precedido, para la mayoría, por la constatación de que no depende unívocamente de la misma su posibilidad de participar o construir relaciones con lxs docentes. Los relatos dan cuenta de que lxs estudiantes comienzan, lentamente, a distinguir la gran heterogeneidad que presentan las cátedras y cómo ello se expresa en diversos modos de transitar el aula universitaria. El relato de este estudiante da cuenta de la visualización de estas pluralidades a partir de su tránsito por diferentes materias:

Por ejemplo, en Matemática somos 100 y el Profesor viene al banco te explica sabe tu apellido, y en Química somos 30 y la profesora se sienta y dice bueno hagan las 15 preguntas que mandamos por mail... Después en el práctico de Química los profesores, el ayudante se la pasa con el celular y el profesor es muy a cara de perro. O sea, no te tira una sonrisa, un comentario, nada. Pero bueno ya será así su forma de ser. En Introducción no, porque en Introducción son dos profesores, el profesor y el ayudante y aparte somos poquititos y la materia te lleva a tener un... no se siempre es mucho de hablar, de un debate ponele. O sea, te lleva tener una relación con el profesor. Y en Morfología bueno si obviamente el práctico sí porque somos como 100 o sea es todo el anfiteatro lleno, la profesora no se va a poner a... aparte la profesora te da el tema y se va⁷⁴

⁷² Estudiante 9 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 05-06-18 en la puerta de la FCAYF de la UNLP.

⁷³ Estudiante 1. (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 28-05-18 en el Buffet FCAYF de la UNLP.

⁷⁴ Estudiante 2 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 24-04-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

El impacto de la masividad será precedido entonces por un nuevo descubrimiento de relevancia en su experiencia formativa: el aula universitaria como imaginario uniforme -ese espacio masivo, anónimo y con docentes lejanos- es en realidad un espacio con características variables que no se define únicamente por la masividad sino también por otros factores: personalidades docentes, formas de transmisión de saberes, disciplinas que aborda, formas de construcción del vínculo pedagógico, etc.

4.2 Pluralidad disciplinar y su expresión en las experiencias en el primer año

El descubrimiento de la heterogeneidad del aula universitaria asociado a la existencia de diferentes cátedras implica, en las experiencias de lxs estudiantes, el transcurrir por diversas prácticas académicas que propician variadas formas de aproximarse al conocimiento académico. Tal como se explicitó en el Capítulo 1, las materias correspondientes al primer cuatrimestre de la carrera de Ingeniería Agronómica corresponden a diversos campos disciplinares. Esta diversidad -muchas veces no esperada por lxs estudiantes- implicará para ellxs variados modos de acercarse al conocimiento académico, y sumergirse, al menos exploratoriamente, en prácticas de disímiles tribus académicas. Es en ese sumergir que, lxs estudiantes, construyen diversas formas de acercarse al saber disciplinar y diferentes sentidos y valoraciones en torno al mismo. En este apartado avanzamos en reconstruir las experiencias de conocimiento de lxs estudiantes a partir de estas variabilidades.

Anteriormente indicábamos que la variedad disciplinar que recibe a lxs estudiantes en el primer año de la carrera es un fenómeno que no todxs anticipan. Incluso para quienes han revisado previamente el Plan de Estudios, esta variedad se presenta muchas veces como sorpresa que contrasta con imaginarios en torno a lo que especularon implicaría su carrera universitaria. Si bien en esta pesquisa no se indaga en profundidad en los motivos de elección de carrera, el análisis de las entrevistas tornó necesario retomar esta variable ya que en los mismos estas se presentan vinculadas a decepciones y sorpresas producidas en el encuentro con las materias del primer año.

En los relatos se visualiza que las motivaciones vinculadas a la elección de la carrera se relacionan con los sentidos que lxs estudiantes construyeron en torno a su paso por las materias iniciales, las valoraciones sobre estas y las prácticas que consecuentemente allí desarrollaron. En general, al explicar los motivos de elección de la carrera, mencionan su vínculo con lo que denominan “el campo”. Algunxs marcan cercanía y otrxs lejanía, pero en lo que coinciden, es en apelar al “gusto por el campo” como elemento determinante para elegir Ingeniería Agronómica. Asimismo, comparten un conjunto de expectativas que tienen al momento de anotarse a la carrera sobre lo que consideran es la Ingeniería Agronómica como profesión. Es viable pensar que, en este primer acercamiento, emerge en muchxs una

confusión entre la profesión y el estudio de la misma, al identificar linealmente que, si la profesión implica trabajo cercano con “el campo”, la carrera también. Salvo excepciones, lxs estudiantes entrevistadxs esperaban que ese interés por el campo se traduzca en el abordaje de contenidos vinculados a ello durante el primer año. Así pues, es interesante notar que, en esta elección de la carrera, aflora una pregunta por el gusto y el placer, y una búsqueda de lxs estudiantes de responder al mismo acercándose a nuevos saberes que suponen encontrarán en esta carrera universitaria.

El encuentro con los contenidos propios de la cursada de Química General e Inorgánica y Matemática en el primer año, representa una ruptura, para muchxs, con el imaginario construido en torno al saber que encontrarían en las aulas universitarias. Los relatos dan cuenta de que para una mayoría ahondar en contenidos disciplinares “poco relacionados” con saberes agrarios específicos, se convierte en una sorpresa con impacto en sus experiencias. Solamente unxs pocxs señalan que esta distancia no representó extrañeza ya que, como en el relato que se cita a continuación, esto había sido anticipado por familiares o amigxs:

[Refiriéndose a la decepción que notó en muchxs compañerxs] Quizás vienen a estudiar con toda la intención, pero ven que tienen Química y dijeron ‘no, Agronomía qué tiene que ver con Química. Entonces me cambio a periodismo que se yo’. Yo venía psicológicamente preparado, yo tomé cada sensación que me pasaba como algo naturalizado, como normal y lo apacigué con los consejos que me daba mi hermano que ya me había dicho que eso iba a pasar.⁷⁵

A diferencia de estxs, para quienes no habían anticipado el abordaje en el primer año de contenidos no tan fácilmente ligados “al campo”, la sorpresa será acompañada de cierta decepción e incomodidad. Este relato es ejemplificador de estas múltiples situaciones:

Sabía que tenía Matemática, Química, Física... me esperaba tener que estudiarlas, pero siendo de campo como que esperas encontrarte más rápido con otras materias. Por ahí si tenés otra materia que sea tipo Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales, en segundo esta Producción Animal pero bueno como para ir variando esta bueno. Porque si no te encontrás con Física, Matemática, Química y no es lo que esperas. Es como que son todo lo que ves y no tiene nada que ver. Y bueno, te tira abajo eso.⁷⁶

Por otro lado, el análisis de los relatos permite notar que, en el tránsito por las cátedras universitarias, lxs estudiantes construyen diversas formas de acercarse al conocimiento académico en función de cada materia específica que cursan. Asimismo, fundan diferentes valoraciones en torno a este, lo que les permiten vivenciar su experiencia en las materias de modos heterogéneos. Mayoritariamente lxs estudiantes refieren a esta heterogeneidad organizando las materias en dos grandes grupos: por un lado, están Matemática y Química General e Inorgánica, y por otro, Introducción a las Ciencias Agrarias

⁷⁵ Estudiante 5 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 23-05-18 en el Buffet FCAYF de la UNLP.

⁷⁶ Estudiante 8 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 13-06-18 en el patio de la FCAYF de la UNLP.

y Morfología. Esta distinción es fundamentada apelando a dos características: la relación con lo que “vinieron a estudiar” y la exigencia que demanda la materia para su aprobación. Al respecto decía un estudiante:

Bueno hay materias más amigables como Morfología Vegetal, que es las partes de las plantas. Que esa esta buena, muchos nombres nuevos, pero es como que vos podés tocarlo, puedes verlo en la vida real entonces como que te sirve. No es como Matemática que es muy abstracto, Química que también es muy abstracto. Es como que te da un impulso. Lo mismo con Introducción que también hacemos viajes. Con Introducción ya hemos hecho dos viajes a establecimientos y es como que te sirve un poco. Porque sirve como cable a tierra, porque tal vez uno va perdiendo motivación. Más el primer año, yo creo que el primer año uno como que tanta Matemática, tanta Química es como que se abrumba y dice para qué estoy haciendo esto, podría estar haciendo otra cosa, si total me va mal. Y bueno, la gente se frustra.⁷⁷

El relato antes citado refleja valoraciones expresadas por una mayoría de lxs estudiantes entrevistadxs. Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales, y Morfología Vegetal serán vivenciadas como “el cable a tierra”, materias “amigables”, “más llevaderas”, las que lxs “llevan a la realidad con problemáticas actuales”. Por su parte Química y Matemática serán consideradas “las más pesadas”, “las materias filtro”, “que tienen mucho contenido”. En los relatos que se comparten a continuación pueden verse reflejadas estas distinciones construidas:

Pero Introducción es como que te saca de todo eso, es un viernes y te despeja de todo lo que viniste estudiando. Y ves un poco de las cosas del campo, las regiones, qué se produce. La primera parte no es tan linda, pero la segunda parte es más linda.⁷⁸

Si esa fue como más tranquila [refiriéndose a Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales], fue linda. Más tranquila en cuanto contenido, en cuanto a que venias de Química.... no era lo mismo tener Introducción a las Ciencias Agrarias digamos...más llevadero.⁷⁹

Introducción te digo la verdad no me senté nunca [refiere a sentarse a estudiar]. Pero era una materia que a mí se me hacía un poco más fácil. No tiene números. Pero es como que me salía más natural contestar las preguntas, expresarme, desarrollar. Cosa que capaz en Matemática tenés que hacer cuentas y si no sabés los procedimientos fuiste. Y se me hacía más fácil. Y un poco los conocimientos que veíamos en la clase me quedaban más ...Si los contenidos quizás al ser más entretenidos, quizás me llamaban más la atención y después de la clase los recordaba, me quedaba.⁸⁰

Bueno, Química es una de las más pesadas. Al menos para mí que la odio, pero ponele que uno de cada 3 la aprueba y el resto ya no, no la aprueban, 2 de cada 3 no aprueban. (...) Matemática tal vez cuesta también. Matemática lo mismo, son muchos temas, muy diversos que a veces no se interrelacionan y cuesta.⁸¹

⁷⁷ Estudiante 6 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 23-05-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

⁷⁸ Estudiante 17 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 07-06-18 en la entrada de la FCAYF de la UNLP.

⁷⁹ Estudiante 13 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 06-06-18 en el patio de la FCAYF de la UNLP.

⁸⁰ Estudiante 9 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 05-06-18 en la puerta de la FCAYF de la UNLP.

⁸¹ Estudiante 16 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 12-06-18 en el patio de la FCAYF de la UNLP.

Excede los alcances de esta pesquisa analizar las causas por las que las materias vinculadas a disciplinas básicas presentan mayor dificultad para lxs estudiantes, sin embargo, si interesa aquí comprender cómo lxs mismos vivencian y construyen su experiencia de formación a partir de, entre otros elementos, las relaciones que establecen con las materias y los conocimientos de las mismas. En este sentido, el análisis de los relatos permite pensar que las distinciones que construyen lxs estudiantes en torno a estas materias, dan cuenta de un reconocimiento, por un lado, de asignaturas “fáciles” con fuerte relación con sus intereses y, por otro lado, de asignaturas altamente complejas, con alta exigencia académica y niveles de abstracción. Esta diferenciación se expresa en múltiples relatos como impresión de vivenciar, durante el primer año, una encrucijada entre priorizar el “interés por conocer” o el “interés por aprobar” (Ortega, 2008); sensación que va acompañada de la percepción de que para permanecer en la institución deben priorizar esta última. Es interesante notar inclusive que, si bien algunxs pocos entrevistadxs comentaron haber optado por sostener prácticas vinculadas al interés por conocer -destinando tiempo a charlas, haciendo materias optativas en otras facultades, formando parte de grupos estudiantiles específicos, etc.- estxs también dieron cuenta de vivenciar dicha tensión como encrucijada en su experiencia de formación.

En consecuencia, los relatos dan cuenta de que, ante esta encrucijada, lxs estudiantes optan, en general por priorizar el interés por aprobar, relegando el conocer y elaborando tácticas que les permitan sortear con éxito este objetivo. Las palabras de este entrevistado, que compartimos a continuación, dan cuenta de esta operación donde el aprobar se termina convirtiendo en el principal horizonte que orienta las prácticas de lxs estudiantes:

Mi disyuntiva no era entenderlas o aprenderlas, sino más bien aprobarlas. Fuera como fuera no sé, si me quieren regalar la materia que me la regalen, no importa. Pero la preocupación era esa. Y la de mis amigos también.⁸²

Esta observación permite preguntarnos, a fin de orientar investigaciones futuras, en qué medida este tipo de experiencias propias del primer año forman esquemas prácticos con perdurabilidad a lo largo de su carrera. Es decir, cuan perdurable es la utilización de esta lógica instrumental en las materias que no les producen interés directo, y cierta lógica pedagógica en las asignaturas que les resultan relevantes.

4.3 El tiempo, ritmos institucionales y encrucijadas en las experiencias de lxs estudiantes

⁸² Estudiante 11 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 03-05-18 en el patio central de la FCAYF de la UNLP.

En el apartado anterior mostrábamos que, en los inicios de sus carreras, las experiencias de conocimiento de lxs estudiantes están atravesadas por diversas formas de acercarse al saber disciplinar y diferentes sentidos y valoraciones en torno al mismo. En este apartado, avanzamos en comprender estas experiencias considerando al tiempo como un factor crítico. Si bien esta variable no fue priorizada en el diseño de la pesquisa, la misma se constituyó como fundamental para pensar las experiencias estudiantiles a partir de la escucha atenta a los relatos. En particular analizamos cómo los ritmos institucionales impactan en las experiencias de lxs estudiantes presentando ante ellxs encrucijadas vinculadas con la organización del tiempo.

Como se indicó en el apartado metodológico de la Introducción, en esta investigación consideramos que la experiencia durante el primer año no coincide linealmente con el año de ingreso, sino con el periodo en las trayectorias en que lxs estudiantes se encuentran cursando materias correspondientes al mismo. Al respecto, el análisis de los relatos permitió observar la emergencia de la figura de “los recursantes” como aquellxs estudiantes que vuelven a cursar algunas materias debido a su imposibilidad de aprobarlas en el primer intento. Las trayectorias de estxs conjugan a veces materias del segundo año -las que se les permite hacer sin correlativas- con algunas de primero; otras veces implican destinar un segundo año a cursar únicamente las materias que no lograron aprobar el año anterior. En el léxico de la facultad -docentes de las cátedras, estudiantes ingresantes, estudiantes avanzados, etc.- estxs son lxs llamados “recursantes”. A partir del análisis de los relatos, se decidió no indagar la experiencia de “lxs recursantes” como algo escindido del resto sino tomar elementos que allí se destacan para complejizar la experiencia estudiantil durante el tramo inicial. Creemos menester destacar que en este apartado en particular, y en el siguiente, se apelará frecuentemente a ello ya que las experiencias de conocimiento de lxs recursantes durante el primer año permiten dar cuenta de elementos comunes con los “no recursantes” como así también de elementos novedosos.

En el apartado anterior señalamos que, durante el tramo inicial de su carrera, lxs estudiantes experimentan una encrucijada en torno a priorizar el interés por conocer o el interés por aprobar. Que ambos intereses aparezcan tensionados refiere a la vivencia de que el tiempo disponible es limitado, y que existe un ritmo institucional demandante que requiere para su seguimiento priorizar en su tiempo⁸³ las prácticas que les permitan aprobar -y no necesariamente conocer-.

Para algunxs de lxs estudiantes entrevistadxs, la percepción de un nuevo ritmo institucional irrumpe inicialmente en sus experiencias percibiendo una gran diferencia entre

⁸³ En un próximo apartado se abordan otras dimensiones del tiempo ligadas principalmente al tiempo destinado a la reproducción de la vida cotidiana y de la sociabilidad de lxs estudiantes.

la cantidad de contenido que abordaban en la secundaria y los que deben afrontar en la universidad, diferencia que se expresa en general en los relatos como un malestar:

El cursar todos los días nunca me molestó porque me gusta cursar, pero una de las cosas es la diferencia de material que tenés, creo que con una materia acá es todo el material que tenía para leer en la escuela. Entonces eso como que hay un desbalance entre desde lo que venís y cuando empezás acá.⁸⁴

Si...el tiempo de estudio, porque en la secundaria yo estudiaba dos días antes y aprobaba, pero acá no podés estudiar dos días antes porque es un montón.⁸⁵

Este aumento de la exigencia, que muchxs perciben en la cantidad de contenidos, comenzará entonces a conjugarse con las demandas vinculadas al calendario de exámenes, construyendo verdaderas encrucijadas para lxs estudiantes. Compartimos el extracto de dos relatos que dan cuenta de esta situación:

Cuando es el primer año... no estás acostumbrado a estudiar tanto tiempo, venís de la escuela que estudias un ratito antes de ir y aprobás y pensás que es así y te pasa en los parciales que haces lo mismo y desaprobás. Y cuando desaprobás el parcial de Matemática y a la misma vez desaprobaste el de Química, y vas aprobando Morfología e Introducción, prioriza esa y deja la otra...el primer año. Y con Física pasa lo mismo. Y después porque son materias muy duras, Matemática cuesta mucho si no tenés la base ...⁸⁶

Me shockeó la rapidez, con la que se manejan los temas. Un tema una semana. Y entonces es como que llegas a los dos meses ya con 8 temas y tenés que estudiar todo, tenés que estudiar las fórmulas...porque esto es así.⁸⁷

Incluso para algunxs estudiantes que logran llevar al día las exigencias propias del calendario de exámenes, la percepción de encontrarse ante una situación dificultosa emerge como parte de su experiencia:

Química Inorgánica era mucho contenido, se empezó a juntar con el resto de los parciales entonces no era en sí el contenido, sino que uno no llegaba con todo. Me fue bien, pero tuve que ir a recuperatorio, pero después rendí bien.⁸⁸

La semana pasada tuve una recaída [menciona una recaída emocional] porque no me salían cosas de Química y me atrasé dos semanas con dos temas, después con Morfología me atrasé uno y ahora tengo el parcial de Introducción la semana que viene y entonces es como que se me vienen todas las cosas.⁸⁹

⁸⁴ Estudiante 5 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 23-05-18 en el Buffet FCAYF de la UNLP.

⁸⁵ Estudiante 1 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 28-05-18 en el Buffet FCAYF de la UNLP.

⁸⁶ Estudiante 4 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-05-18 en el patio de la FCAYF de la UNLP.

⁸⁷ Estudiante 2 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 24-04-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

⁸⁸ Estudiante 7 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 27-04-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

⁸⁹ Estudiante 6 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 23-05-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

El sentirse sobrepasadx por un ritmo institucional al que no pudieron responder, aparece también en la experiencia de lxs recursantes al recordar su primer intento en las materias básicas de primer año:

No estaba acostumbrado. En el colegio la verdad que no estudiaba. De pendejo no estudiás y no estaba acostumbrado a sentarme y estudiar. Entonces después bueno en el ingreso sí lo estudie porque me esforcé un poco... pero después cuando arranque las materias, eran 4 materias y medio que era mucho. (...) No me sentaba mucho a estudiar que digamos y nada, salía acá de la facultad y llegaba a mi casa y capaz no hacía nada. Y sí, me pasó un poco por arriba todo.⁹⁰

La imagen de un ritmo institucional, que como dijo el estudiante antes citado, lxs “pasa por arriba”, sirve para ilustrar el impacto que el mismo tiene en la experiencia durante el primer año. Responder a este ritmo implicará entonces para muchxs, desplegar un conjunto de tácticas y tomar decisiones a fin de soportar de la mejor manera posible esta embestida. Algunxs, como el caso de la estudiante que se cita a continuación, modifican sus planificaciones de estudio frente a las demandas del ritmo institucional. Esto lo harán soportando costos y conviviendo con la sensación de tener dificultades de carácter personal para administrar los tiempos:

Es como que yo rendí... yo llegue después de un fin de semana largo llegue un miércoles acá, estudie tarde de miércoles, jueves, tarde del viernes y el viernes a la noche me avisaron que había desaprobado Química y desde ese momento me puse a estudiar Química toda esa semana. Después rendí Química un sábado a la mañana y estudie sábado a la tarde y el domingo y el lunes rendí Morfología ósea estudie re poquititos días. Y aprobé, eso es lo que me da bronca, si tuve esos poquititos días y aprobé eso es lo que me da bronca, imagínate si hubiera estudiado toda esa semana... podría haber promocionado... Pero bueno ya está. No, ya se me está haciendo un matete impresionante. Ya me paso que mis papas me llaman y me dicen bueno pero ya vas a encontrarle la mano, es como que no me se administrar.⁹¹

Para otrxs, el impacto de este ritmo es tal que implica tomar la decisión de “dejar” una materia y volverla a cursar en el cuatrimestre o año subsiguiente. Al recursarla, sostienen, ya no experimentan sorpresa respecto a las demandas de este ritmo, pues el saber construido en su experiencia anterior les permite anticiparse y elaborar nuevas estrategias para afrontarlo. Compartimos dos relatos en este sentido:

Y Matemática la perdí en el primer año. No entendía nada y aparte no me daban ganas de estudiarla nada. Y desaprobé todos los parciales y recuperatorios que había, ya tenía otros y no sabía cómo hacer con todos. Ya después cuando la hice de nuevo sabía que no se me podían juntar todos los exámenes así que me organicé mucho mejor.⁹²

[sobre su experiencia recursante] Desde el principio arranque distinto. Antes no llevaba las materias al día, no leía. Ahora sí, tengo que leer. No es algo que leo si quiero. Tengo que leer

⁹⁰ Estudiante 5 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 23-05-18 en el Buffet FCAYF de la UNLP.

⁹¹ Estudiante 13 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 06-06-18 en el patio de la FCAYF de la UNLP.

⁹² Estudiante 8 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 13-06-18 en el patio de la FCAYF de la UNLP.

*para saber qué está diciendo, porque si vas vacío no entendés nada. Y si te perdés un tema después viene otro. Y así el desastre de nuevo.*⁹³

Finalmente, es de destacar que un último grupo menor de estudiantes dará cuenta de una implementación temprana de tácticas que les permiten seguir el ritmo institucional. Estxs, en general, cuentan con amigxs o familiares que les anticiparon tanto la existencia de esta demanda como prácticas posibles para superarlas. Los tres relatos compartidos dan cuenta de esto:

*Ahí van las estrategias también de cada uno, de decir bueno estudio para el primer parcial y el otro que me salió dos días después de este lo dejo a recuperatorio. Cada uno va gestionando su tiempo para estudiar así. A mí, mi hermana siempre me decía que me organice bien, que no deje todo junto.*⁹⁴

*Entonces es como, si tenés la oportunidad de aprobarlo en primera instancia, yo siempre trato de aprobar en primera instancia. De promocionar en primera instancia. No así la mayoría, algunos dicen, no voy a recuperatorio, no llego. Bueno, estrategias de cada uno*⁹⁵

*Vas como tomando experiencia para cómo estudiar, priorizar alguna que otra materia, como fue Química, y también con ayuda de los chicos [refiere a compañeros de militancia], como son más grandes ya las pasaron todas y me ayudan.*⁹⁶

Para terminar, es necesario indicar también que, en los relatos de las estudiantes mujeres, la preocupación por cumplir eficientemente con el calendario de exámenes y de aprobar todas las materias correspondientes al primer año aparece fuertemente asociada a cierto pacto implícito que realizaron con su familia. En general las estudiantes mujeres, a diferencia de los estudiantes varones entrevistados, aludieron a la necesidad de cumplir con el calendario de exámenes para poder independizarse económicamente de su familia en el tiempo implícitamente pactado, sin extender la carrera universitaria. La imagen de la “carga” y de la “culpa” aparece en sus relatos, dando cuenta de que, para muchas de ellas, aprobar las materias se encuentra vinculado a cumplir con su parte del acuerdo en donde, a cambio, sus familias las sostienen económicamente. El relato de esta estudiante es representativo de lo visualizado también en las experiencias de varias otras:

*Si bien mi papá tiene los recursos para que yo este acá me gustaría tratar de valerme por mi misma lo más pronto posible porque me siento como una carga. Ellos no me lo hacen sentir ni nada por el estilo, son cosas que me las guardo yo, pero eso son cosas que me guardo, también querer terminar la carrera al día. Quiero independizarme.*⁹⁷

⁹³ Estudiante 18 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 27-04-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

⁹⁴ Estudiante 5 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 23-05-18 en el Buffet FCAYF de la UNLP.

⁹⁵ Estudiante 6 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 23-05-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

⁹⁶ Estudiante 11 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 03-05-18 en el patio central de la FCAYF de la UNLP.

⁹⁷ Estudiante 7 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 27-04-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

En este apartado vimos como el tiempo emerge como una variable clave para pensar las experiencias de conocimiento en los inicios de la carrera. Observamos cómo esto sucede a partir de un ritmo institucional que se manifiesta frente a lxs estudiantes presentándoles encrucijadas ante las cuales deben tomar decisiones e implementar tácticas. En el apartado que sigue ahondamos, justamente, en las tácticas que implementan lxs estudiantes y prácticas académicas que desarrollan durante el primer año de la carrera en esta búsqueda por aprobar.

4.4 Docentes, relaciones pedagógicas y tácticas estudiantiles

El análisis de los relatos de lxs estudiantes permite observar que la figura docente no aparece, comúnmente, construida de forma sacralizada. En general, la valoración que construyen lxs estudiantes sobre lxs docentes, no responde a su “prestigio” en tanto docente universitarix poseedor/a/e de un saber validado, ni al lugar que el mismo ocupa en el campo disciplinar específico, sino a la capacidad que estxs tienen para “hacerlos entender” un tema preciso y, de ese modo, ayudarlos a aprobar los exámenes. Esa capacidad explicativa tendrá, para la generalidad de lxs estudiantes, dos variables importantes: la claridad de la explicación en sí y la consideración sobre lxs estudiantes que tiene el/la/le docente. Tal es la importancia que lxs estudiantes atribuyen a esas variables para reconocer a lxs buenos docentes que, un “aprendizaje” que lxs recursantes rescatan de su primer experiencia, refiere a la necesidad de “elegir bien” con quiénes se anotan a cursar. Si antes la elección había sido azarosa, lxs recursantes ahora comprenden la importancia de “elegir bien las comisiones” en las que se anotan averiguando “qué tal es” cada docente. Emerge allí entonces la figura del par que se constituye en informante clave, investido de cierta autoridad para orientar estas elecciones: amigxs que cursan en otras comisiones, estudiantes más grandes, militantes de las agrupaciones estudiantiles y/u otrxs recursantes con quienes comparten el aula. Incluso los relatos dan cuenta de que a lxs estudiantes que están cursando por primera vez una materia, en cierto momento les “llega información” sobre el desempeño de lxs docentes que les brinda elementos para explicarse, por ejemplo, por qué en sus comisiones hay menos recursantes que en otras. Los tres relatos que se comparten a continuación sirven como ejemplo para dar cuenta de este modo de construcción de valoración sobre lxs docentes, así como de las tácticas vinculadas a la elección de lxs mismos que implementan lxs estudiantes:

[Refiriéndose al práctico donde cursa Matemática] No, o sea yo me anoté y caí ahí justo digamos. Y como que en un momento éramos como 100. Era un práctico que el profesor, hasta el profesor dijo, mi tope era 60 y tengo 40 anotados más en lapicera porque me pidieron si los podíamos meter en esta comisión. Sí, o sea yo en eso, no siento una lejanía con ellos porque vos los llamás ellos vienen. Es más, el profesor sabe mi apellido, o sea no me pasa en otras materias. En Química sí, porque la señora que nos da Química a mí por ejemplo no hay nadie en mi comisión porque nadie se quiere anotar con ella. Yo no sabía y yo me anote obviamente, yo no

*tenía idea. Pero somos todos ingresantes porque los recursantes ya como que la tomaron de punto, como que nadie la entiende entonces no se anotan con ella.*⁹⁸

*Hablás con los chicos del centro, con lo que recursaban y te dan consejos. Te dicen no te anotes con ese porque vas mal. Hay profesores peores y hay mejores. O hay profesores más didácticos que otros que te hacen más fácil el camino. Hay otros que son mucho más teóricos, no se les entiende. Y no es lo mismo tampoco cómo te tratan todos...hay cada uno...*⁹⁹

*[Al ser consultada respecto a qué pensaba hacer ahora que se había enterado que había desaprobado el parcial de Química] Yo creo que sí, la recurso ahora en el segundo cuatrimestre... tengo la posibilidad de cursarla en el segundo cuatrimestre no es que pierdo un año entero, ya con todo lo que vi en el particular más capaz la explicación... Mis amigos del ingreso la única materia que no curso con ellos es Química y ellos cursan con el jefe de cátedra, y dicen que es impresionante cómo les explica. Capaz yo anotándome en esa cátedra más lo que yo ya vi en particular, más lo que voy aprendiendo ahora...capaz así la paso.*¹⁰⁰

En suma, la experiencia de conocimiento en el primer año dará cuenta para la mayoría de lxs estudiantes entrevistadxs, de la importancia del rol docente como mediador con los contenidos, construyendo una mirada sobre lxs mismos que valora la explicación y la consideración y el buen trato con lxs estudiantes como dos elementos centrales. Respecto a este último elemento, lxs estudiantes indican que el trato respetuoso no solamente repercute en los modos de tratarse sino también en la paciencia de lxs docentes para responder a sus dudas.

Asimismo, muchxs señalan que, en las situaciones en las que no encuentran estas cualidades, emerge el miedo como sensación que dificulta participar en las clases teóricas y en las clases de consulta. Puntualmente, lxs estudiantes consideran que la incapacidad de participar por “miedo” no es tan problemática en el caso de las clases teóricas, ya que allí el formato del aula grande permite el anonimato, funcionando como escudo que evita que se note su falta de participación. Al respecto señalan que estas clases son “muy habladas” ya que ahí “el docente explica mucho”, por lo que es normal que, lxs estudiantes, “casi no participen”.

En el caso de las clases de consulta, la situación es otra. En principio debemos indicar que las valoraciones sobre estas no son unitarias. Para algunxs en su experiencia las clases de consulta fueron esenciales para reforzar la comprensión de algunas temáticas y sortear con éxito los exámenes. Otrxs, en cambio, no participaron nunca en las mismas por motivos de desinterés o falta de tiempo. Finalmente, un grupo de entrevistadxs, consideró que, si bien las clases de consulta eran un espacio necesario para fortalecer su estudio, se encontraron muchas veces allí con situaciones que lxs hicieron desistir de continuar

⁹⁸ Estudiante 4 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-05-18 en el patio de la FCAYF de la UNLP.

⁹⁹ Estudiante 15 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 25-05-18 en la entrada de la FCAYF de la UNLP.

¹⁰⁰ Estudiante 14 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 18-05-18 en pasillos de la FCAYF de la UNLP.

asistiendo. Es interesante notar que, pese a la diferencia de valoraciones, la gran mayoría de lxs estudiantes considera que en las clases de consulta “no se puede preguntar todo”. En los relatos asoma una tensión entre lo que se puede y no se puede preguntar, en donde exponer una duda simboliza exhibir el desconcierto. Desde estas perspectivas, la pregunta se convierte en aquello que le permite a lxs docentes “darse cuenta de lo que no se sabe” y, por lo tanto, realizar una evaluación implícita de lxs estudiantes. Fijémonos en estos relatos en donde, desde valoraciones distintas sobre el espacio, se apela a esta tensión:

Si igual lo que yo aprovecho mucho de la facu que es algo que me ayudó muchísimo son las clases de consulta que tienen. La predisposición que tienen los profesores para con los alumnos de explicar sin tener ningún drama. Obviamente que no ibas a ir pintado sino con dudas puntuales y ellos te lo explicaban, predispuestos a ayudarte, si ven que sabés de qué están hablando aunque tengas dudas.¹⁰¹

Vine una vez a una clase de Química, pero como que yo al no haber tenido Química en el colegio, tenía preguntas como muy pavas se podría decir, que obviamente si venís y tenés solo 10 chicos en una clase de consulta, vos no te podés poner a hacer esas preguntas, es vergonzoso. El docente se da cuenta de que ni registrás lo que ellos hablaron.¹⁰²

Claro me paso en Física más que nada. En las otras materias no, llegué a tener confianza. En Inorgánica fui a todas las clases de consulta no faltaba a ninguna y en Matemática también ahora. Pero Física me cuesta. Todavía me cuesta. Este año sé que lo tengo que empezar diferente e ir igual, aunque te traten mal tengo que aprobar la materia, pero no te da ganas de ir a esa consulta. Física es una materia que los docentes no explican bien, en las consultas no te reciben bien, entonces no podés ir a consultar, consultar te da miedo.¹⁰³

Exponer el desconocimiento tendrá, consideran muchxs estudiantes, altos costos en un espacio donde desaparece la masividad y ellxs se enfrentan directamente con lxs docentes. Allí sienten reforzada la asimetría docente-alumno, sobre todo a partir de ciertas actitudes que reconocen en lxs docentes a cargo de estos espacios. Ante esto, lxs estudiantes dan cuenta de implementar múltiples tácticas que les permiten sortear las dificultades que encuentran en un espacio que, muchas veces, les resulta antipático pero que reconocen como necesario. Una gran mayoría de estudiantes comenta haber ido a clases particulares pagas durante el primer año, prefiriendo las mismas por sobre las clases de consultas:

Hay gente que prefiere no volver a la facultad e irse a un particular y manejarse ellos con un horario a atarse a los profesores que dan la consulta. También es una realidad es que si vos vas a un particular vos le estas pagando y te van a dar atención.¹⁰⁴

[Comparando su experiencia en las clases de consulta y en las clases particulares] No voy a decir que no era lo mismo, pero creo que yo podía hacer preguntas y me contestaban, pero lo que me contestaban yo no entendía. Me quedaba con la misma pregunta otra vez. Y con la

¹⁰¹ Estudiante 1 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 28-05-18 en el Buffet FCAYF de la UNLP.

¹⁰² Estudiante 16 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 12-06-18 en el patio de la FCAYF de la UNLP.

¹⁰³ Estudiante 15 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 27-04-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

¹⁰⁴ Estudiante 10 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-05-18 en el patio central de la FCAYF de la UNLP.

*privada estaba en mi departamento, en mi ambiente, me sentía más cómoda en las preguntas. Así que bueno, armamos una forma para que entienda.*¹⁰⁵

Los relatos permiten notar que lxs estudiantes apelan al vínculo económico como elemento que permite romper en las clases particulares pagas la relación pedagógica asimétrica y hacerse así de un espacio en donde, consideran, pueden preguntar lo que quieren las veces que lo necesiten. De este modo esta táctica se torna efectiva ya que les permite a la par comprender los contenidos, pero sin tener que someterse a relaciones asimétricas en las que no encuentran un “buen trato” docente.

Otros estudiantes, en cambio, optaron por asistir a las clases de consulta, pero acompañadxs para así “evitar el maltrato”. Al respecto, algunos de los relatos analizados dan cuenta de que participar en compañía de las clases de consulta es una táctica que encuentran efectiva sortear las dificultades de un espacio de alta exposición y tratos asimétricos. El relato de este estudiante es representativo al respecto:

*A vos como que no te da la cara para ir solo a la consulta. Porque aparte hay consultas a las que tenés que ir con el cuchillo entre los dientes porque los profesores como no les gusta que vayas a la consulta te tratan mal. Entonces no es lo mismo ir con un amigo o ir solo, si te maltratan hay alguien para verlo. Y si hay gente en general no lo hace, te escuchan y te responden.*¹⁰⁶

En los relatos emergieron además otros dos espacios significativos para lxs estudiantes que consideran necesario tener acompañamiento en su estudio: las tutorías y los grupos de estudio organizados por las agrupaciones estudiantiles. Si la asimetría pedagógica se ve debilitada en las clases particulares por la mediación del dinero, en estos otros dos espacios la consideración del otrx como un par que brinda el espacio “desinteresadamente”, y el reconocimiento de que esas personas no forman parte de la cátedra, es lo que habilitará a lxs estudiantes la libre pregunta. Al respecto dos estudiantes comentan:

*Generalmente los que dan las tutorías son los más piolas. No sé si lo hacen tanto por el trabajo si no por dar un apoyo a la persona que ingresa. Hay un docente que no es de una cátedra que daba tutorías de Química y que no era de la cátedra. Ahí empecé a ir porque generalmente se genera otro ambiente.*¹⁰⁷

[Refiriéndose a un grupo de estudio del Centro de Estudiantes en el que participó] Entonces es un espacio al que podés ir y consultar todas las cosas que no le podés preguntar a un profesor. Entonces más o menos te iba explicando los ejercicios él y te ayudaba. Y por ahí como estudiante vos te sentís mucho más cómodo porque es un estudiante como vos. Te sentís más abierto a preguntar cosas, aunque sean pavadas o cosas muy obvias. Y nunca te van a tratar mal o a responder mal. Porque hay cátedras, particularmente las de primer año, que son

¹⁰⁵ Estudiante 12 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 04-06-18 en los pasillos del edificio de la FCAYF de la UNLP.

¹⁰⁶ Estudiante 3 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 26-04-18 en la entrada de la FCAYF de la UNLP.

¹⁰⁷ Estudiante 9 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 05-06-18 en la puerta de la FCAYF de la UNLP.

*justamente las que más estudiantes tienen y son las peores de todas. Porque ahí directamente te tratan mal, no tienen problema*¹⁰⁸

Lo vincular emerge entonces como un aspecto de relevancia en las experiencias de conocimiento de lxs estudiantes ya que desde su parecer habilita diversas formas de participación en las prácticas académicas que les permiten -o no- comprender las temáticas lo suficiente como para aprobar los exámenes. La “confianza” con los docentes, “el buen trato”, el “respeto”, “la paciencia”, la “consideración” y la “predisposición” afloran como cualidades que lxs estudiantes valoran en la construcción de sus experiencias de conocimiento.

4.5 Clases, prácticas académicas y de estudio en el primer año

Las experiencias de conocimiento de lxs estudiantes contemplan la participación en un conjunto de prácticas académicas. Algunas de estas están delimitadas por el proyecto académico de la facultad y otras, si bien lo exceden, funcionan en los márgenes del mismo acompañándolo. Lxs estudiantes de la carrera de Ingeniería Agronómica que cursan la totalidad de materias indicadas en el plan de estudios para el primer año poseen una carga horaria elevada. A diferencia de lo que sucede en otras carreras universitarias¹⁰⁹, Ingeniería Agronómica demanda una alta cantidad de tiempo de cursada. Cada materia -excepto Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales- requiere que lxs estudiantes asistan a dos espacios: teórico y práctico. Las formas de transmisión de saber que se despliegan en estos son divergentes. Mientras que los teóricos suelen responder a la clásica organización áulica de un/a/e docente dando clase oral para un gran auditorio -en general acompañadxs de algún elemento como pizarra o Power Point-, los prácticos se desarrollan en espacios con formato de mesadas de laboratorio, con menor cantidad de estudiantes y dinámicas de transmisión de saber ligadas a la experimentación guiada. En el caso puntual de Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales las clases se desarrollan bajo la modalidad teórico-práctico en un único espacio educativo.

Respecto a su experiencia en las diversas prácticas académicas, los relatos dan cuenta del impacto para lxs estudiantes de la oralidad como recurso que impregna la tarea docente. Destacan que, a diferencia de los espacios prácticos, encuentran en los teóricos un uso excesivo de este recurso para transmitir saberes, vivenciándolo desde cierto malestar. Los teóricos les resultan “lentos”, “aburridos”, “muy largos”, “imposibles de escuchar

¹⁰⁸ Estudiante 17(FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 07-06-18 en la entrada de la FCAYF de la UNLP.

¹⁰⁹ Puede ahondarse en la realidad de otros campos disciplinares tanto en el estudio de Carli (2012) en carreras de la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Comunicación de la UBA, o del Grupo Taller Pensar la Facultad para la carrera de Sociología de la UBA)

completos”. Para paliar este malestar lxs estudiantes mencionan desplegar ciertos recursos para “irse de la clase mentalmente”, “descansar estando ahí”. El celular y lxs compañerxs son mencionados como los principales aliados para lograrlo:

*Pero hay clases que son aburridas. O los teóricos de Matemática para mí no sirven nada. Después en el practico hay un profesor que explica mucho mejor y encima hacés ejercicios. La verdad que el teórico de Matemática no sirve para nada. Pésimo. Capaz también el profesor es medio denso y capaz está explicando un tema y no entendés nada, te dormís. O hablás despacito con los otros, a ver si te entretenés un poco así.*¹¹⁰

*Si tenés un teórico muy hablado de dos horas a lo último ya no querés saber más nada. Me pasaba cuando cursaba mucho tiempo que ponele cursábamos a la mañana comíamos íbamos a un teórico y ahí en ese teórico no cazaba una porque ya no podía hacer más nada, no podía seguirla escuchando. Agarraba el celular y listo... me iba de la clase. Mentalmente digo...*¹¹¹

Por otro lado, si bien muchas veces es utilizado como ventana de escape, en las clases el celular aflora también como un recurso importante para el acceso al material de trabajo. La virtualidad es uno de los soportes educativos que lxs estudiantes mencionan con mayor frecuencia en sus relatos. En general, la valoración del mismo, es altamente positiva reconociendo que de ese modo el acceso a los materiales de estudio les resulta sencillo y económico. Si bien también lxs estudiantes reconocen que pueden acudir a “la fotocopiadora del Centro de Estudiantes” para acceder a materiales de las cátedras, consideran que el recurso del Aula Virtual les simplifica y les requiere de menor esfuerzo para su acceso. Además, les permite hacer uso del material desde el celular en las clases mismas, sin necesidad de imprimirlo. Al respecto un estudiante comenta:

*La facultad se maneja por un sistema de aula virtual, creo que toda la universidad lo hacen así. Donde los profesores suben material, suben videos. O sea nada está prohibido, siempre todo está en internet publicado. También las fechas de los parciales. Modelos de parcial, todo está siempre en internet en la página de la cátedra. No sé si todos hacen lo mismo de chusmear todo lo que es esa parte virtual, pero a mí me re sirve, porque veo las presentaciones de los profesores, algunos resúmenes, ejercicios que tal vez suben. Ese tipo de cosas suma*¹¹²

Finalmente, el celular servirá también a lxs estudiantes como dispositivo que les permite formar parte de los “grupos de Whatsapp”, grupos por donde circula gran cantidad de información vinculada sobre todo a los aspectos organizativos de la carrera. Como mencionamos en un apartado anterior, en muchos casos, estos han sido construidos por estudiantes de las agrupaciones estudiantiles sirviendo como espacio donde estas se disputan el acercamiento a lxs estudiantes a partir de acompañarlx en las dudas que les puedan surgir. En general lxs estudiantes valoran positivamente estos grupos y consideran

¹¹⁰ Estudiante 5 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 23-05-18 en el Buffet FCAYF de la UNLP.

¹¹¹ Estudiante 18 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 27-04-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

¹¹² Estudiante 1 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 28-05-18 en el Buffet FCAYF de la UNLP.

que les permite “enterarse de todo” o “preguntar lo que necesiten”, sin requerirles presencia física en la facultad.

Por otro lado, el análisis de los relatos da cuenta de que, el transcurrir por las clases de las diferentes materias, les permite a lxs estudiantes identificar diversos modos de acercarse al conocimiento. Un aspecto notable en lxs relatos refiere a la distinción entre lectura y ejercitación que realizan lxs estudiantes. Al sumergirse en diversos campos de conocimientos, notan que las prácticas que deben desarrollar en estos son diversas: algunas requieren de leer y comprender, otras de ejercitar. Incluir estas prácticas en sus hábitos de estudio será uno de los tantos desafíos que el primer año les presenta. En particular lxs recursantes notan que esto tuvo su complejidad, no tanto por resultarles desconocidas-ya que consideran que en la secundaria realizaban prácticas similares- sino por ignorar “la profundidad” con la que deben desplegar las mismas. Compartimos dos relatos en donde se expresan estas dificultades:

No tenía los hábitos de estudio, creo que en eso fue en lo que más flaqueé. O no le daba la bola que le tendría que haber dado. Quizás yo le dedicaba poco tiempo a la lectura, tenía que leer una cierta cantidad de cosas para poder aprobar. Y la otra no medía la cantidad de ejercicios que yo tenía que hacer para poder aprobar. No sé si me entiendes. Claro, yo antes hacía 5 ejercicios los entendía y listo. En cambio, vos tenés que hacer un proceso de razonamiento. Entonces ahí está el problema. Y para poder razonarlo, lleva práctica. Tenés que hacer mínimo 20 ejercicios.¹¹³

Si. Quizás yo en la secundaria eran textos más chicos capaz o tenía que leer determinado capítulo para una prueba y lo leía que se yo. Te digo mi método en la secundaria era leerlo dos veces. Sea lo que sea en dos veces me alcanzaba para lo que aprobaba yo.

- ¿Y ahora cuál es tu método?

Y leo, resumo y hago resúmenes. Pero igual todavía me parece que tengo que aprender a hacer mejores resúmenes. Capaz no estoy todavía muy organizado con la forma de hacer resúmenes. Escribo mucho o lo hago no sé, muy prolijos, no sé cómo tendrían que ser.¹¹⁴

En otro orden de cosas, el análisis de los relatos permite dar cuenta de que, el uso que lxs estudiantes realizan de los espacios de la facultad para las diversas prácticas académicas que allí desenvuelven, excede los márgenes del aula. El “patio” como espacio para estudiar y juntarse, el buffet denominado “la cueva”, la biblioteca y “los pasillos” son sitios del edificio de la FCAYF que ocupan regularmente. Además, en la FCAYF se da la particularidad de que cada cátedra cuenta con un espacio de trabajo propio. Ello implica para lxs estudiantes reconocer no únicamente dónde cursan -qué salón-, sino ir conociendo “el espacio de la cátedra” que funcionará como referencia para, entre otras cosas, las clases de consulta y las charlas informarles con lxs docentes.

¹¹³ Estudiante 5 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 23-05-18 en el Buffet FCAYF de la UNLP.

¹¹⁴ Estudiante 11 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 03-05-18 en el patio central de la FCAYF de la UNLP.

Finalmente consideramos necesario destacar que, en las experiencias de conocimiento de lxs estudiantes, identificamos tensiones vinculadas a la valoración del potencial de la grupalidad para ejercer prácticas de estudio. Para un conjunto de estudiantes, el grupo de estudio es un recurso importante que, consideran, colabora en su desempeño académico. Estxs reconocen, sin embargo, que edificar y sostener grupos de estudio no es sencillo. Si bien señalan al ingreso como momento privilegiado donde construirlos, visualizan que la gran cantidad de estudiantes que “abandonan” la carrera o “se retrasan” dificulta su sostén. A continuación, compartimos el relato de una estudiante que da cuenta de dicha complejidad:

A mí me gusta estudiar en grupo. Hice como un grupo en el ingreso, pero se fueron quedando. Una de las chicas con las que estaba estudiando e incluso me mude al edificio donde está viviendo ella. O sea, somos prácticamente como hermanas. Pero cursamos una materia que es Física juntas. Porque yo seguí avanzando y ella se quedó en Química Inorgánica y eso le trabó. O sea, si encuentro algún grupo por ahí para estudiar, un grupo o dos joya, pero no es que tengo como un grupo armado, sino sola...¹¹⁵

Otro grupo de estudiantes da cuenta que para ellxs la grupalidad para tareas de estudio es conflictiva. Estxs experimentan una tensión entre los beneficios que aporta el estudio en grupo y sus perjuicios. Los relatos que compartimos a continuación dan cuenta de dichas tensiones que parecieran estar fuertemente relacionadas con la demanda de atender a un exigente ritmo de exámenes que miden el desempeño de manera individual:

Trato de estudiar con grupos, pero hasta ahora he estudiado la mayoría de las veces solo y me sirve. Más que nada porque a veces no van todos al mismo ritmo. Tal vez uno no entiende algo y tenés que ayudarlo entonces como que te atrasas vos por ayudar al otro, pero a la vez reafirmas ese conocimiento que ayudándolo al otro es como que esta bueno en sí o tal vez el otro te dice no esto no es así, era de otra forma y es como que sirve, pero a la vez me atraso un poco. Siento que me atraso un poco.¹¹⁶

Claro es difícil ir todos juntos o de última encontrar ese grupo de compañerismo. Porque si no hay grupos... yo por ahí puede ser que no lo tenga, pero me acuerdo hay grupos que van ahí como en ritmo constante que por ahí yo puedo insertarme en ese grupo (...) Yo prefiero ir por mi lado tranquila, si puedo ayudar a alguien lo voy a ayudar. Generalmente cuando hago grupos es con gente que le cuesta más que a mí y yo les puedo explicar y al explicar me ayuda más a mí para ver lo que se.¹¹⁷

Finalmente, otrxs estudiantes logran sostener sus grupos de estudio y visualizan que los ritmos que marcan estos son armónicos con las demandas institucionales por lo que sostienen que estudiar grupalmente “sirve”:

¹¹⁵ Estudiante 7 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 27-04-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

¹¹⁶ Estudiante 6 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 23-05-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

¹¹⁷ Estudiante 2 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 24-04-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

Si ahí yo tuve suerte y mi grupo de amigos que me hice en el ingreso venían de colegios muy exigentes entonces te arrastraban ellos. O sea yo no me podía sentar a no hacer nada porque ellos me terminaban arrastrando¹¹⁸

En este apartado hemos avanzado en comprender las experiencias de conocimiento de lxs estudiantes destacando algunos elementos que se visualizaron como importantes a partir del análisis de los relatos. En el apartado que sigue analizamos otra dimensión de la experiencia de formación vinculada a la sociabilidad, la condición juvenil y la relación con la ciudad.

5. SOCIABILIDAD, CONDICIÓN JUVENIL y DESPLAZAMIENTOS EN LA CIUDAD

Los relatos de lxs estudiantes entrevistadxs dan cuenta de una pluralidad de experiencias de formación en donde la sociabilidad ocupa un lugar importante. Esta se manifiesta fuertemente entrelazada con dos fenómenos: la condición juvenil y la relación con la ciudad. En este apartado analizamos la sociabilidad de lxs estudiantes en su experiencia de formación durante el tramo inicial de las carreras retomando justamente estos dos fenómenos. Como se indicó en el Capítulo 1, la UNLP desde su fundación, fue pensada como una universidad que debía conjugarse con un modelo de ciudad universitaria donde lxs estudiantes desarrollaran su vida. Fuera del imaginario fundacional, las estadísticas actuales dan cuenta de que, si bien se está produciendo una provincialización de la matrícula, aún son muchxs lxs estudiantes que provienen de otras provincias y optan por esta casa de estudios. Asimismo, otrxs provienen del interior de la provincia teniendo que mudarse a ciudad de La Plata para comenzar sus estudios; finalmente existe un grupo que se transporta cotidianamente desde el conurbano bonaerense para estudiar y uno que realiza lo mismo, pero desde diversos puntos de la ciudad de La Plata y alrededores cercanos. El análisis de los relatos mostró que estos procesos de relocalización y de tránsito de lxs estudiantes, impregnan fuertemente las experiencias de formación, impactando en sus prácticas de socialización durante el primer año.

Por otro lado, destacábamos en capítulos anteriores que, en la UNLP, una gran cantidad de estudiantes son jóvenes. Los relatos analizados dan cuenta también del impacto plural de esta condición en las experiencias de formación durante el ingreso y primer año. Por ello es que tomamos estos dos fenómenos para analizar la sociabilidad en la experiencia de formación de lxs estudiantes durante el tramo inicial de sus carreras.

¹¹⁸ Estudiante 11 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 03-05-18 en el patio central de la FCAYF de la UNLP.

5.1 Mudanza, familia y nuevos afectos

Para una importante cantidad de estudiantes, la llegada a la FCAYF ocurre paralelamente con su mudanza a la ciudad. En este apartado analizamos las implicancias de este proceso en las experiencias de formación de algunxs de lxs estudiantes entrevistadxs. Llamaremos a estxs estudiantes “foránexs” a fin de diferenciarlos de lxs platenses o de lxs que provienen del conurbano bonaerense.

En los relatos analizados la mudanza a la ciudad es recordada como un momento clave de los inicios de las experiencias universitarias. En casi todos los casos, las mudanzas son acompañadas por las familias de lxs estudiantes quienes se encargan de garantizar presencialmente que estxs cuenten con “un lugar para vivir” desde el inicio del curso de ingreso. Algunxs optan por departamentos individuales, otrxs por departamentos compartidos con amigxs del pueblo o pensiones. Sea cual fuere el formato, casi la totalidad de lxs estudiantes foránexs entrevistadxs son acompañadxs por sus familiares tanto en la elección del primer hogar como en sus primeras semanas de vida en La Plata. Al respecto, lxs estudiantes señalan esta compañía como valiosa, marcando un antes y un después del retorno de sus progenitores a sus pueblos o provincias. Una de las estudiantes entrevistadas describía ese proceso del siguiente modo:

Yo había venido a inscribirme acá el 5 de noviembre y ese día cerré el contrato con la señora que me alquiló el departamento. Y el primero de diciembre yo ya tenía todo amueblado así que me vine un día antes de arrancar, me vine el 28 de enero porque es como que ya era como que estaba todo armado entonces no es que me tuve que venir con una semana de anticipación o cosas así. Así que vine un día antes de arrancar directamente. (..) Mi mamá se quedó conmigo toda la primera semana por el tema de cómo manejarme y todas esas cosas, y después... si porque mi mamá estaba de vacaciones y mi papa no. Así que se quedó mi mamá esa semana conmigo y después el fin de semana siguiente que yo vine, mi papa vino a quedarse ese fin de semana y después se fueron los dos y yo ya me quedé sola. Y ahí empezó la cosa.¹¹⁹

Si bien el primer alojamiento es garantizado en general por padres/madres/abuelxs a cargo, para algunxs estos espacios fueron hostels u pensiones consideradas hogares de transición. En estos casos, durante el primer año, lxs estudiantes debieron, ya en solitario, encargarse de buscar un lugar definitivo donde vivir. Quienes atravesaron esta situación reconocieron cierta complejidad en la tarea, expresando no sentirse del todo preparadxs para “hacer todo al mismo tiempo”, es decir, cursar la carrera y encargarse de cuestiones que identificaban como responsabilidades o tareas “muy adultas”. La palabra de una estudiante entrevistada ilustra estas complejidades:

Entonces mi papa se va a 25 de Mayo entonces yo me quede en el hostel. Justamente en ese hostel mi papa alquila una pieza para que este yo y estuve un año ahí. O sea, hasta noviembre del primer año. Hasta que yo encontré, porque acá la que se movió para buscar departamento y verlos y todo era yo. Porque mis viejos están separados, mi vieja esta distanciada entonces yo me tenía que encargar de todo mientras cursaba y todo. Era como que no podía hacer todo al

¹¹⁹ Estudiante 4 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-05-18 en el patio de la FCAYF de la UNLP.

mismo tiempo, no fue nada fácil. Nunca me imaginé que tan pronto iba a estar visitando inmobiliarias y leyendo esos papeles. ¹²⁰

Es interesante notar que el único caso relevado que, si bien se mudó a la ciudad de La Plata, no fue acompañado por la presencia física de su familia en dicha transición fue un estudiante que forma parte del Programa del de Estudiantes Campesinos a la Universidad. Cabe notar que en para este estudiante la decisión de mudarse a La Plata para realizar estudios universitarios no es descripta como parte de un proyecto u acuerdo familiar, sino como decisión personal incentivada por una profesora de la secundaria. Este estudiante en particular indica incluso que debió convencer a su familia ya que ellxs al no ser universitarios “se preocuparon” y “asustaron” bastante con la idea. En este caso, si bien no fue la familia quien acompañó el proceso de mudanza, hubo una institución acompañando dicha transición a partir de un programa específico.

Los relatos dan cuenta de que la experiencia de mudanza conlleva también para lxs estudiantes foránexs la pérdida de la presencia cotidiana de la familia como núcleo de contención emocional, y la consecuente necesidad de formar nuevos lazos afectivos que sostengan sus cotidianidades. Algunxs estudiantes, sobre todo provenientes de pueblos del interior de la provincia de Buenos Aires, indicaron que esos primeros momentos “de soledad” los compartieron con amigxs provenientes de sus pueblos que habían optado también por estudiar en la UNLP. En sus relatos estos pares aparecen como sostenes de su experiencia afectiva durante los primeros momentos de sus carreras universitarias. Otrxs estudiantes en cambio, indican no haber tenido conocidos en la ciudad al momento de su llegada por lo que es en la facultad o en los hospedajes en los que vivieron en donde encontraron amistades. A estas las reconocen como figuras fundamentales de apoyo emocional. En general estxs estudiantes señalaron que ante cierto desamparo construyeron vínculos cercanos con otrxs jóvenes que estaban en la misma condición que ellxs: venían de lugares lejanos y “entendían lo que era venir de otro lado” y “estar solo”. Lentamente, comentan lxs estudiantes, estxs amigxs se fueron convirtiendo en “nuevas familias” que acompañaron los momentos difíciles. Al respecto una estudiante comenta:

- ¿Cuándo sentís que necesitás esa compañía que mencionabas recién?

-Los fines de semana mayormente. Porque obviamente estudio todo, pero los domingos son más heavy digamos. Si los domingos si es feo entonces tratamos de juntarnos el sábado a la noche o dormimos todas en una casa, comemos al mediodía, hacemos domingo digamos. Hacemos como si fuéramos una familia, porque si no puede ser muy triste. ¹²¹

¹²⁰ Estudiante 7 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 27-04-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

¹²¹ Estudiante 14 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 18-05-18 en pasillos de la FCAYF de la UNLP.

Lxs estudiantes foránexs observan que su experiencia durante el primer año no puede ser pensada sin reconocer todo el proceso de habituación a la nueva vida en La Plata, lo cual les requirió de energía y dedicación. Exceptuando al estudiante participante del Programa de Estudiantes Campesinos a la Universidad, todxs lxs entrevistadxs, dependían económicamente de sus familias durante el primer año de estudio siendo parte entonces de lo que se denomina comúnmente “estudiante full time”. Pese a esto, ese “full time” para ellxs implicó la asunción de un cúmulo de tareas nuevas que antes eran garantizadas por sus núcleos familiares. Ser estudiantes full time, jóvenes y alejadxs de sus familias implicó, en sus experiencias de formación, adaptarse a múltiples mutaciones entre las que surgieron variadas tareas que anteriormente desarrollaban sus progenitores en tanto adultos a su cargo.

Convive entonces en estos primeros momentos cierta dependencia económica con una novedosa independencia en su cotidianeidad. En las valoraciones y sentidos que lxs estudiantes construyen acerca de esta convivencia de dependencia económica y novedosa independencia, encontramos algunos elementos que consideramos menester destacar. Lxs estudiantes foránexs identifican tensiones en el acrecentamiento de su independencia y autonomía vinculadas a la gestión de sus libertades, las cuales sostienen tienen fuerte impacto en sus experiencias formativas. Al respecto se visualiza, por un lado, que valoran positivamente el inicio de un periodo en donde pueden gestionar autónomamente sus tiempos, sin intermediación en ello de sus progenitores. Sin embargo, por otro lado, esa libertad es significada como problemática al presentárseles dificultoso sostener la autodisciplina necesaria para gestionar el estudio. La percepción de carencia de un seguimiento familiar cotidiano de sus prácticas de estudio cobra significatividad, en los relatos, para explicar algunas de las dificultades académicas que encontraron durante el primer año. Dos de lxs estudiantes entrevistados lo explican del siguiente modo:

- *¿Te fue dificultoso vivir solo?*

-*No no, porque ya viví solo. Antes de vivir acá trabajé en un par de lugares donde no vivía con mi familia entonces eso...comprar cosas, todo eso desde vivir solo ya lo tenía, pero lo de estudiar era diferente, porque cuando trabajas, trabajas porque viene alguien una vez al mes mira lo que hiciste. Y acá te va mal y nadie se fija, ni jefe ni padres.*¹²²

- *¿Qué cambios experimentase cuando llegaste?*

-*Y... después que cuando venís a La Plata si no vivís con tu familia no hay nadie que te diga que tenés que hacer. Desde ese momento ya tenés que empezar a pensar si lo que haces está bien o está mal o te va a perjudicar o no. Y por ahí un poco eso. No...soy independiente también. Digamos el último año yo quería irme de mi ciudad. Ya no aguantaba más estar ahí. Quería irme y vivir solo por un tiempo. Ahora igual no me molesta vivir solo, no me molesta vivir solo tampoco, estoy viviendo con un vecino, que antes vivía con mi hermano. Pero no me costó vivir solo. Pero bueno si lo del estudio...así me fue después.*¹²³

¹²² Estudiante 8 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 13-06-18 en el patio de la FCAYF de la UNLP.

¹²³ Estudiante 5 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 23-05-18 en el Buffet FCAYF de la UNLP.

Por otro lado, lxs estudiantes foránexs al abandonar su lugar de origen, abandonan también los espacios de socialización que allí habitaban. Por ello, para muchxs, la experiencia en el primer año será acompañada de la necesidad de habitar nuevos espacios de socialización a partir de la sensación de un fuerte vacío producto de residir en una nueva ciudad. Pese a que en los relatos la necesidad de construir estos espacios emerge con fortaleza, lxs estudiantes señalan que ello no fue tarea sencilla. Algunxs que practicaban un deporte, actividad o idioma en sus lugares de orígenes, comentan no haber podido retomar esas actividades en La Plata debido a la sensación de que el dinero que sus padres estaban destinando para su sustento ya era demasiado como para sumarle nuevos gastos. Asimismo, estxs estudiantes indicaron desconocer dónde era factible realizar dichas actividades en La Plata de manera gratuita, y señalaron que los espacios que conocían solían ser “muy lejos” -refiriéndose en general a fuera del casco urbano platense- como para llegar a ellos. Finalmente, un argumento muy presente en los relatos para justificar las dificultades de habitar nuevos espacios de socialización, refiere a la falta de tiempo para realizar actividades por fuera de la facultad ante la necesidad de “priorizar” los estudios. Incluso lxs recursantes reconocen que, durante el primer año de vida en la ciudad, no pudieron “hacer mucho más que ir a la facultad” y algunas actividades extras que allí se proponían, encontrando mayor apertura a la socialización por fuera de la facultad a partir de su segundo año en La Plata. De este modo observamos que la gran demanda académica que experimentan, el acelerado ritmo del calendario de exámenes y de contenidos, las dificultades económicas para solventar actividades de ocio externas a la facultad y el desconocimiento de la Ciudad, afloran como los principales impedimentos de lxs estudiantes foránexs para habitar nuevos espacios de socialización.

Asimismo, estas dificultades que se les presentan implican que, para muchxs de ellxs, las experiencias posibles de socialización durante el primer año en la ciudad se condensan en la facultad. Lxs estudiantes foránexs, en general, valorizan enérgicamente a esta institución en tanto espacio de socialización y construcción de nuevas amistades e indican que, uno de sus mayores miedos cuando ingresaron, era ser incapaces de edificar nuevos grupos de amigxs. Como mencionábamos en apartados anteriores, la gran cantidad de estudiantes que “abandonan” la carrera o las materias del primer cuatrimestre, se presenta para quienes continúan como una dificultad para sostener grupos durante el primer año. Pese a ello, muchxs estudiantes foránexs mencionan haberse “esforzado” por construir y reconstruir lazos de amistad en este contexto. Asimismo, indicaron asistir activamente a diversas propuestas de socialización propias de la facultad, tales como fiestas organizadas por las agrupaciones estudiantiles, partidos de fútbol, torneos de truco, o simplemente habitar los parques del edificio “tomando mates con compañeros” en sus horas libres.

Por otro lado, la mudanza a la ciudad implica profundos cambios en los territorios que habitan lxs estudiantes lo cual tiene impacto sustantivo en sus experiencias de formación durante el tramo inicial de la carrera. Un primer aspecto que notamos refiere a la incidencia que tiene, para lxs estudiantes que provienen de pueblos, la mudanza a una gran ciudad. Observamos entonces que la experiencia de formación durante el primer año se ve acompañada por vivencias propias de un territorio diferente y novedoso. En él deben acostumbrarse al ruido, las distancias y los modos de ser de las personas que, entienden, contrastan con sus experiencias hasta ahora conocidas. Con mayor o menor dificultad para adaptarse, lxs estudiantes experimentan un cambio de territorio que transforma sus prácticas cotidianas. Compartimos las palabras de tres estudiantes que consideramos ilustran estas transformaciones:

Al principio me costaba mucho dormir a la noche por los ruidos porque tengo una clínica al lado tengo una parada de colectivo abajo y es como mucho ruido, mucho calor también, mucha humedad que me cuesta acostumbrarme todavía, pero si ya le tomé más la mano a la ciudad.¹²⁴

Yo vengo de una ciudad normal, común y corriente sin mucho edificio. Era una ciudad, no era un pueblo, pero no tenía los edificios ni nada. Pero yo me adapto muy bien, es como una cualidad que tengo. No tuve problema, me perdí un par de veces, pero bueno te perdés y listo volvés. Si vos me decís anda a 1 y a 140 no... Ponele el camino que hago todos los días es el que conozco, me desvías un poco y tengo que pensar.¹²⁵

Estando en una ciudad grande, no es fácil venir de un pueblo que salís a la calle y saludas a todos. También en la calle me pasa de entrar a un negocio y decir buen día y que te miren con una cara... y ni te respondan. Como que es un cambio que te trauma. Estoy transitando, pero no me termino de acostumbrar.¹²⁶

En este sentido, es importante destacar que en general, lxs estudiantes foránexs, habitan barrios cercanos a la Facultad y sus recorridos por la ciudad se restringen a los caminos entre sus hogares y la institución. Comúnmente estos trayectos abarcan un máximo de 15 cuadras. Cuando se les consultó sobre su tránsito por otras zonas de la ciudad, la gran mayoría indicó que “no han caminado mucho”, que “todavía se pierden mucho” o que “no han conocido más que algunas plazas”. Sus relatos dan cuenta de la construcción de mapas limitados de la ciudad, delimitados en general por el recorrido entre sus hogares y los espacios académicos que transitan. La facultad aparece entonces como un punto clave desde donde se desarrolla su experiencia en la ciudad.

Para lxs estudiantes foránexs, la experiencia de formación durante el primer año está también fuertemente atravesada por tensiones entre sus lugares de procedencia y la nueva

¹²⁴ Estudiante 13 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 06-06-18 en el patio de la FCAyF de la UNLP

¹²⁵ Estudiante 14 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 18-05-18 en pasillos de la FCAyF de la UNLP.

¹²⁶ Estudiante 16 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 12-06-18 en el patio de la FCAyF de la UNLP.

ciudad de residencia. Los relatos dan cuenta de que la mudanza a La Plata no implicó necesariamente un cambio en la percepción respecto a cuál es “su” lugar. En las entrevistas identificamos que lxs estudiantes foránexs parecen vivir durante el primer año entre dos territorios, sin lograr integrarse del todo a uno y sin poder retirarse del otro. Una estudiante expresa esto con gran claridad:

*Cuando estoy en mi ciudad extraño y cuando estoy acá extraño allá. Entonces ya como que siento que las dos son mi ciudad, como que ya me acostumbré de alguna forma a esta acá y estar allá*¹²⁷

Este vaivén que la estudiante nombra entre “estar allá” y “estar acá” parece configurar una forma novedosa de territorio para lxs estudiantes foránexs, quienes perciben y edifican su relación con La Plata en un primer año limitándose a las cercanías de la facultad. Incluso, los fines de semana largos son señalados por quienes provienen de pueblos cercanos, como el momento en donde pueden “volver” a sus lugares. En lxs relatos recabados esta necesidad constante de “volver” emerge en tensión con la búsqueda de sostener el estudio y aprobar los exámenes. En el relato que compartimos a continuación, una estudiante expone con claridad las dificultades que encuentra para conjugar sus idas a “su pueblo” los fines de semana largos con los calendarios de exámenes:

*Y ahora para colmo yo, después de rendir Morfología fui a sacar el pasaje para irme ahora el fin de semana largo y el recuperatorio de Morfología es este lunes, después de volver del fin de semana largo y me queda nada de días para estudiar y es horrible, pero yo sé que si me voy allá no voy a estudiar, y ya está.*¹²⁸

Incluso, un estudiante recursante reconoce que en su segundo año de carrera tuvo que modificar la práctica de viajar frecuentemente a su pueblo, debido a que esto fue un obstáculo en su desempeño académico:

- ¿Vas seguido a tu pueblo?
*Puedo, pero elijo no. Porque el año pasado cuando arranque volvía seguido y me retrasó bastante en las materias entonces ahora vuelvo cada dos meses más o menos.*¹²⁹

Hemos visto entonces cómo para los estudiantes foránexs, la mudanza a la nueva ciudad cobra significatividad para pensar sus experiencias de formación durante el ingreso y primer año de la carrera, impactando en sus prácticas de sociabilidad y transformando las formas en que vivencian su condición juvenil a partir de cierto acrecentamiento de su independencia cotidiana.

5.2 Ser de “por acá”. Entre distancias, nuevas y viejas sociabilidades

¹²⁷ Estudiante 7 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 27-04-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

¹²⁸ Estudiante 4 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-05-18 en el patio de la FCAYF de la UNLP.

¹²⁹ Estudiante 8 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 13-06-18 en el patio de la FCAYF de la UNLP.

Entre lxs estudiantes de Ingeniería Agronómica de la UNLP, además de lxs que hemos denominado “foránexs”, encontramos a otrxs cuyos lugares de origen son relativamente cercanos, por lo que durante el ingreso a la universidad sostienen su morada. En este grupo ubicamos tanto a lxs estudiantes platenses como a aquellxs que viven en el conurbano de la provincia y viajan cotidianamente a la ciudad para cursar. Si bien las experiencias entre estxs estudiantes difieren, en este apartado las analizaremos conjuntamente ya que presentan importantes coincidencias vinculadas sobre todo a las prácticas de sociabilidad que desarrollan y el lugar que ocupa la facultad en su cotidianeidad. Analizamos entonces elementos sobresalientes de estas experiencias dando cuenta de sus semejanzas y divergencias significativas.

Tal como ocurrió con lxs estudiantes foránexs, la cuestión de la territorialidad y la condición juvenil se convierten en elementos de importancia para pensar las prácticas de sociabilidad de estxs estudiantes. A diferencia de aquellxs, estxs experimentan una continuidad territorial que les permite sostener los espacios de sociabilidad que anteriormente transitaban. Es así que la experiencia de formación en la facultad convive con otras experiencias formativas y recreativas que la exceden, pero que para lxs estudiantes son altamente significativas. La facultad es para muchxs de ellxs un espacio nuevo y relevante, pero no el único. Este convive con otros de mayor antigüedad en sus trayectorias. Algunxs estudiantes, indicaron sentir cierta incomodidad en esta convivencia al notar la demanda por parte de familiares o miembros de la institución universitaria, de abandonar las prácticas previas que venían desarrollando y dedicar el tiempo exclusivamente a los estudios. De esta manera lo manifestaba un estudiante entrevistado:

Yo hago básquet en el Club Bernal. Sí, ya viene conmigo. Muchos me dicen si pienso dejar por la facultad. O si me dan los tiempos y eso. Pero no, la verdad no pasa por mi cabeza. No es algo que está en mi cabeza dejarlo por una facultad. Pero no por el día de mañana que llegue a jugar al básquet, sino porque es algo que yo voy a básquet y me despejo. Aparte me gusta, me gusta competir. La verdad que no lo pienso dejar y cuando me lo dicen medio que me enoja.¹³⁰

Para algunxs estudiantes, estos espacios previos de sociabilidad poseen alta significatividad en sus vidas, teniendo mayor relevancia incluso que la experiencia en la facultad. Por ello deciden priorizarlos al entender que allí encuentran mayor placer que el que les brinda la carrera. Ese es el caso, por ejemplo, de esta estudiante quien, a mitad de su primer año en la facultad decide irse a jugar al jockey a Italia. Ella explica de este modo las tensiones que experimentó:

Yo juego al hockey y conseguí un club que me ficho en Italia me fui cuatro meses a jugar y después cuando volví no quería saber nada de volver a la facultad. Ya a mitad de año las cuatrimestrales del primer cuatrimestre ya las había perdido, ósea tenía que empezar de nuevo primero de cero. Y bueno volví y me volví a anotar. Pero sigo con el Hockey que demanda mucho tiempo ponele, entrenamos tres veces por semana tres horas, todos los sábados hay partido.

¹³⁰ Estudiante 9 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 05-06-18 en la puerta de la FCAyF de la UNLP.

*Pero bueno a mí me gusta más que esto, lo hice siempre... o no sé... yo sigo y voy a seguir dándole el tiempo que le tengo que dar. Yo acá vengo y me voy, pero el Hockey es como que es mi vida.*¹³¹

Otrxs estudiantes, si bien continúan con sus actividades previas, indican que durante el primer año hicieron un esfuerzo importante para sostener las mismas y, además, responder al conjunto de demandas que le presentaba la facultad. Un estudiante lo expresaba del siguiente modo:

*Yo hago inglés y Scout. Sigo haciendo las dos, más todas las materias. Me da que necesito mucho tiempo. Sí, hay gente que no puede tener tantas actividades. Yo trato de tener todo ahí, siempre estoy como muy al borde, pero las sostengo. Inglés porque es importante por el trabajo, en el futuro. Y Scout lo hago desde chico, me gusta y para mí es importante, aunque me quite tiempo de estudio los fines de semana. Veo cómo y me las arreglo. Quizá durmiendo menos.*¹³²

Así como existe una continuidad de las actividades que realizan, identificamos también una persistencia en los lazos afectivos de lxs mismxs. Por un lado, estxs estudiantes, continúan en general viviendo con sus familias por lo que no vivencian una separación de ellas tan pronunciada como lxs estudiantes foránexs. Además, esa continuidad implica que no se vean forzados a encargarse autónomamente de las actividades que implica la reproducción cotidiana de la vida -cocinar, limpieza de la casa, compras de alimentos, etc.- adquiriendo una moratoria para la asunción de ciertas tareas propias del mundo adulto. Muchxs de estxs estudiantes valoran positivamente la presencia de sus familias en su cotidianeidad, indicando cierta “admiración” por aquellxs que están en La Plata “solos”. Además, encuentran que tener cercanía con sus familias tiene un impacto relevante en sus experiencias de formación en la facultad ya que este núcleo funciona como lugar de acompañamiento y atenúa ciertas cargas. Tomamos el extracto de la entrevista a una estudiante que creemos grafica con claridad esta situación:

*Mi mamá a veces me espera, mi papá también. Por ahí nos guardan algo de comer. Y después una cuestión afectiva. Si yo estuviera totalmente sola sería angustiante me parece. Sería muy triste. Soy de familia grande, mucho ruido, la familia siempre está ahí. Mamá me lleva a la parada. Yo los admiro [refiriéndose a lxs estudiantes que viene de otras ciudades]. Estudian, están solos. Te toma un esfuerzo y después emocionalmente tenés que estar muy bien también. Porque no es que tenés a alguien que te espera y te puede escuchar si te sentís mal o si estas triste.*¹³³

Otrxs estudiantes, viven la continuidad con el núcleo familiar de manera conflictiva, ya que esperan adquirir mayor independencia de lo que esta convivencia permite. Un caso significativo que representa esta situación, es la de una estudiante que decidió comenzar a trabajar durante el primer año de estudios para poder tener sus ingresos y evitar así que,

¹³¹ Estudiante 10 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-05-18 en el patio central de la FCAYF de la UNLP.

¹³² Estudiante 6 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 23-05-18 en el Buffet FCAYF de la UNLP.

¹³³ Estudiante 2 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 24-04-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

pese a vivir con su familia, estos tengan “el derecho” a reclamarle cierto desempeño académico y “meterse” en su organización cotidiana.

Por fuera de los núcleos familiares, lxs estudiantes platenses y del conurbano entrevistadxs, dieron cuenta de sostener también durante el primer año de sus estudios, sus grupos de amigxs constituidos previamente al inicio de la facultad. Es notable que gran cantidad de ellxs indicaron que sus amistades se ubicaban por fuera de la institución, por lo que no les interesaba invertir mucho tiempo en sostener lazos de amistad dentro de la misma. Si bien algunxs habían participado de actividades de socialización en la facultad, o eran parte de pequeños grupos de estudio, señalaron que los tiempos de esparcimiento con amigxs los realizaban con pares del secundario, el barrio u otros espacios ajenos a la institución:

*Es como que se van formando grupitos. Lo mismo que en el secundario, se van formando grupitos y hay grupos que tal vez hacen más cosas que otros. Yo por ejemplo no tengo ningún grupo y no tengo una amistad fuerte tal vez con ningún chico porque no conozco a nadie y tampoco es lo suficientemente fuerte la relación como para juntarnos un fin de semana. Porque tengo otros grupos que también trato de mantener. Grupos de antes, que los conozco más y me interesan más.*¹³⁴

Incluso, algunxs estudiantes de La Plata indicaron que, durante el primer año, si realizaban actividades extra curriculares en la facultad era para conseguir “certificados de charlas” o “créditos”, no para sostener o instituir nuevas amistades.

Si bien lxs platenses entrevistadxs indicaron, en su mayoría, dedicar mayor tiempo y energía a sostener vínculos anteriores que a conformar nuevas amistades en la facultad, para quienes vienen del conurbano bonaerense la situación es aún más compleja. Para estxs, la relación con la FCAYF está mediada por una sucesión de medios de transporte que les demanda tiempo y dinero. Este “ir y venir”, implica que su transitar en La Plata esté delimitado únicamente por el camino “de la estación a la facu” como lo define una estudiante. Asimismo, para ellxs, vivir lejos conlleva dificultades para sumarse a actividades extra curriculares entre las que podemos incluir tanto las de estudio como las de recreación y socialización. Compartimos el descargo de un estudiante al respecto, en donde explica las dificultades que encontró para poder formar grupos de estudio y amistades en la facultad durante el primer año debido a la lejanía de su casa con la misma:

Yo me volvía para comer en mi casa a las tres cuando llegaba y no comía en el mediodía. Y después encontrar, ósea...lo que me da la sensación es que en el día a día ya pegaban onda todos y esa onda no era tanto por la cursada sino por todos los espacios que se compartían después. Ya sea almorzar en el comedor de la facu o eso, ir a una consulta, ir a un taller, ir a una charla, que para mí era bastante inaccesible. Y ahí se formaban los grupos de estudio entonces a mí se me hacía totalmente ajeno Pegue onda con un pibe que estaba en la misma situación íbamos y veníamos leyendo y algún día nos juntábamos en la casa a estudiar. Pero quedarnos era muy raro. Nos quedábamos el día en que él tenía auto y decíamos hagamos el esfuerzo. Como estábamos juntos nos hacíamos la pata comíamos y nos quedábamos. "Pero si

¹³⁴ Estudiante 6 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 23-05-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

no, no. Es que también me complicaba eso, las distancias, los horarios. Pegar onda pegué onda con un montón de gente, pero por ahí todos salían de cursar y querían irse a su casa, almorzar, bañarse, hacer esto lo otro. Nos juntamos tipo 6, 7, bueno dale tranquilo, total después estudiamos hasta las 9 y me vuelvo a mi casa. Y yo me quedaba sin tren y cómo vuelvo... y cada vez que se juntan: ¿me puedo quedar en tu casa o me puedo quedar toda la tarde? Capaz el chabón quiere estar durmiendo la siesta.¹³⁵

De la misma manera otra estudiante comentó en la entrevista que no había podido participar de fiestas ni juntas, y que si bien le gustaría le era imposible debido a que “venir hasta acá es todo un quilombo, y volver a mi casa otro”. De esta manera, para muchxs, la posibilidad de habitar espacios de socialización en La Plata con sus compañerxs de carrera es altamente dificultosa debido a las distancias que deben recorrer. No es menor notar también que, para lxs estudiantes del conurbano y de las afueras de La Plata, el transporte público es un espacio de tránsito cotidiano, en el que transcurren gran cantidad de horas y que dificulta la administración y disponibilidad de sus tiempos. Ellxs esgrimen en las entrevistas que el transporte es un factor por el cual dejan de participar en todas aquellas instancias de la facultad que no son “muy necesarias” u obligatorias. Las distancias parecen constituirse así en impedimentos tanto para construir lazos afectivos fuertes con estudiantes de la facultad como para implicarse en actividades extra curriculares de la misma.

5.3 La participación en las actividades de las agrupaciones estudiantiles

El análisis de las entrevistas justifica la escritura de este apartado en donde destacamos el lugar de las agrupaciones estudiantiles en la sociabilidad de lxs estudiantes durante su experiencia de formación en el tramo inicial de sus carreras. Las agrupaciones y los espacios que estas proponen son mencionados reiteradamente en las entrevistas analizadas. En un apartado anterior indicábamos la presencia de la militancia estudiantil en el inicio de la experiencia universitaria –el momento de la inscripción- y en el desarrollo de los grupos de estudio en los que lxs estudiantes participan. En este breve apartado presentamos algunos elementos que permiten comprender la significatividad de las agrupaciones estudiantiles en las prácticas de sociabilidad en la experiencia de formación de lxs estudiantes.

Interesa rescatar que para varixs de lxs entrevistadxs, los espacios que construyen estas agrupaciones son significativos en sus experiencias de sociabilidad. Sin embargo, los relatos dan cuenta también, que la valoración que lxs estudiantes construyen en torno a las agrupaciones estudiantiles, así como los modos de involucrarse en los espacios que proponen, es muy diversa.

¹³⁵ Estudiante 18 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 27-04-18 en el buffet de la FCAyF de la UNLP.

Por un lado, algunxs estudiantes entrevistadxs se involucraron en la militancia estudiantil durante su primer año de estudios. Estxs reconocen que para ellxs estos espacios se constituyeron como el lugar de mayor significatividad en relación a sus prácticas de socialización durante el primer año de sus carreras. Para estxs, participar de una agrupación estudiantil tuvo grandes beneficios permitiéndoles adquirir una serie de aprendizajes entre los que incluyen: “sentirse parte” de la facultad, conocerla mejor, reforzar su relación con lxs profesores, administrar mejor sus tiempos de estudios, adquirir herramientas de oratoria y formar grupos cercanos de amigxs. De esta manera “la agrupación” se edifica como un lugar relevante para la construcción de vínculos de amistad, que ocupa gran cantidad de su tiempo de socialización. Al respecto un estudiante decía lo siguiente:

Te ayuda sobre todo a organizarte. Porque vos tenés que venir a la mesa¹³⁶ y vos sabes que tantas horas tal día tenés que estar ahí. Entonces te ayuda a organizarte con el estudio decís bueno ese día estas tantas horas ahí y tantas horas le dedicas al estudio. Esta bueno. Te acerca mucho a los estudiantes, conoces mucho te involucras en más cosas. A mí personalmente me hizo pasar mucho más tiempo en la facultad que otros por ahí. Entonces me termine llevando mejor con los de acá y si me preguntas obviamente prefiero juntarme con los de acá, ya sea el centro o mis amigos de cursada. Pero prefiero juntarme con los de acá porque tengo más onda¹³⁷

Por otro lado, encontramos un grupo de estudiantes que se involucran en actividades puntuales de las agrupaciones estudiantiles buscando allí encontrar tanto espacios donde abordar contenidos que no hallan en las materias que están cursando, como lugares donde vincularse con otrxs estudiantes. Estxs consideran en general valioso el accionar de las agrupaciones, pero prefieren no involucrarse políticamente ni optar por ninguna en particular, sino aprovechar sus propuestas valorando lo que en ellas encuentran en tanto lugares de socialización que les permiten construir prácticas de sociabilidad y vínculos afectivos por fuera de los espacios curriculares de la carrera. El testimonio de dos estudiantes da cuenta de esta forma de participación, en donde existe una implicancia vinculada a búsquedas personales y no a compromisos políticos específicos:

El tambo lo conocí por una actividad que hizo Cambium que es otra de las organizaciones. He ido a charlas que ha hecho Franja o Cambium. Voy a las charlas que a mí me interesan. También cuando vine acá es como que es un mundo de política, mezclan todo, esta todo metido. Y es como que yo trato de aclarar los tantos. Como que vos tenés una remera o tenés otra, pero fuera de la remera sos persona. Tengo amigos de franja y de cambium y paso acá saludo acá. Y en las actividades que hacen me encuentro con mucha gente, la conozco. Y me voy haciendo

¹³⁶ “Hacer mesa” es una expresión nativa propia de la militancia estudiantil que refiere al tiempo en que se hacen presentes en la facultad a fin de cumplir con las actividades propias de la agrupación. Ello implica habitar el espacio propio de la agrupación -un escritorio o mesa ubicado en la entrada a la facultad-, pasar por los cursos a compartir invitaciones, hablar con lxs estudiantes, repartir panfletos, invitar a charlas, pintar carteles, etc.

¹³⁷ Estudiante 8 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 13-06-18 en el patio de la FCAYF de la UNLP.

*amigos... son espacios que están buenos para pasar el tiempo, para hacer algo por fuera de las materias.*¹³⁸

*Yo me he movido por los espacios de una agrupación en definitiva que trabaja con la agroecología entonces yo estaba como, como me interesa me metía. Que es la de Cambium que están organizando cosas muy lindas, pero solamente eso. Pero solamente eso, lo que son salidas, otras cosas no. Por ejemplo, hace un mes y medio habrán ido al tambo y también fui. Y a una quinta del cinturón hortícola también fui. Pero también siempre están organizando salidas o algún evento.*¹³⁹

Finalmente, para algunxs, las propuestas de las agrupaciones estudiantiles son irrelevantes en sus experiencias de formación. Estxs estudiantes evitan participar de las actividades que ellas organizan, no tanto por desconocimiento, sino por no considerarlas valiosas para su formación. Esta antipatía es señalada como problemática por algunxs estudiantes militantes y por quienes se involucran de modo independiente en las propuestas de las agrupaciones. Al respecto un estudiante comentaba:

*Mis amigos vienen cursan y se van. No hacen otra cosa, no les interesa. Por ahí alguna charla, justo cayó que les interesa. Pero sino no, nada les interesa. Como muy poco política la facultad esta. No les interesa de uno o de otro. Lo que le interesa es que más o menos sepan contestarles una duda y los puedan ayudar cuando tienen un problema.*¹⁴⁰

En los relatos pudimos observar entonces que las agrupaciones se constituyen en espacios cuyas propuestas son en general significativas para lxs estudiantes en sus experiencias de formación en el tramo inicial de la carrera. Es interesante notar que, salvo excepciones, dicha significatividad no está ligada tanto a la participación política como a la búsqueda de nuevos espacios de socialización y apertura de saberes o experiencias formativas novedosas.

6. SER MUJER EN INGENIERÍA AGRONÓMICA

En el presente apartado presentamos algunos hallazgos vinculados a cómo las estudiantes mujeres significan el impacto de su condición de género en su experiencia de formación en el tramo inicial de Ingeniería Agronómica, carrera altamente masculinizada. Estos hallazgos provenientes del análisis de los relatos de las estudiantes, dan cuenta de que, en general, estas identifican que por ser mujeres encuentran obstáculos en sus experiencias de formación. A estos obstáculos les otorgan diferentes significatividades, logrando a veces desplegar tácticas para sortearlos.

¹³⁸ Estudiante 6 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 23-05-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

¹³⁹ Estudiante 17 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 07-06-18 en la entrada de la FCAYF de la UNLP.

¹⁴⁰ Estudiante 11 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 03-05-18 en el patio central de la FCAYF de la UNLP.

Algunas de las estudiantes entrevistadas expresaron que previamente al ingreso a la facultad la preocupación por ingresar a una carrera masculinizada estuvo presente. Una de las inquietudes que manifiestan, refiere, a las dificultades que podrían encontrar para integrarse en un futuro a un campo profesional que reconocen como “masculino”. Las estudiantes comentan que esta dificultad fue señalada incluso por familiares en el periodo en donde ellas se encontraban reflexionando acerca de qué carrera universitaria iniciar. Al respecto dos estudiantes decían lo siguiente:

Seas Ingeniero o no seas Ingeniero arriba de un tractor siempre son todos hombres. Y lo digo por experiencia propia, a mí no me lo contaron, yo lo vi, yo lo viví y entonces como que yo ya sabía lo que me enfrentaba... entonces como que yo ya venía preparada a que iban a haber momentos donde vas a querer decir algo y te van a mirar, o te van a callar. Y también sabía que quizá después en el campo te iban a mirar raro.¹⁴¹

Es como que ya de por sí las mujeres que venimos acá ya sabemos que nos venimos a insertar en...esto es una facultad machista y no solamente la facultad, es una carrera machista, yo viví toda mi vida en el campo y jamás vi una Ingeniera Agrónoma recorriendo el lote, todos hombres.¹⁴²

Una de las estudiantes, que expresó haber anticipado que su condición de género podría presentarse como obstáculo para el desarrollo profesional, señaló que para ella sus compañeras eran conscientes de dicha dificultad, pero que “las mujeres de esta carrera” a fin de sortear esos obstáculos forjaban caracteres “fuertes” que les permitían sostenerse en la misma pese a dichas dificultades. Ella lo expresaba de esta manera:

Yo conocí una mujer que trabajaba en el INTA y dijo que es una carrera muy machista y más de lo mismo. Pero el hecho de que ella siempre estuvo muy plantada y muy segura de sí misma es que la posicionó en el lugar en el que ella estaba ahora. Entonces como que nosotras no tenemos que agachar la cabeza, tenemos que seguir adelante y tener carácter, no dejarte pisar y darle a entender que si tenés un poder sobre tu decisión y sobre lo que vos estás diciendo. Con las que más me rodeo y junto tienen como el mismo carácter de seguras de sí, de porque estudio esto y que se van a dedicar el día de mañana. Y que nunca están pensando la dificultad que vamos a tener. Porque es una realidad que la vamos a tener por ser mujeres.¹⁴³

Otra estudiante comentó que, en su caso, una de sus preocupaciones previas al ingreso a la carrera refería a qué dificultades podría encontrar en el desarrollo de la misma por el hecho de ser mujer. En su testimonio relata haber tenido conversaciones previas con otras estudiantes al respecto antes de su ingreso, dando cuenta de cierta circulación de información entre mujeres estudiantes que anticipa posibles obstáculos a encontrar. Compartimos un extracto de su relato que da cuenta de esta táctica de obtención de información que permite anticiparse a la situación:

¹⁴¹ Estudiante 4 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-05-18 en el patio de la FCAYF de la UNLP.

¹⁴² Estudiante 14 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 18-05-18 en pasillos de la FCAYF de la UNLP.

¹⁴³ Estudiante 7 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 27-04-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

Yo cuando hable con una chica, un año antes terminado el 2016 que yo no sabía que iba a estudiar y hay una chica de 9 de Julio que ahora está en tercero me dijo que ella alguna vez tuvo como un encontronazo con un profesor de mecanización que dijo "bueno voy a explicar algo tan simple como por ejemplo el motor de una cosechadora porque seguro las mujeres no lo saben". Así que desde ahí ya me empecé a hacer la idea de lo que podía pasar.¹⁴⁴

Por otro lado, algunas estudiantes refieren que efectivamente en su experiencia de formación en el primer año de la carrera debieron atravesar diferentes escollos vinculados sobre todo a la reproducción de estereotipos de género y actitudes sexistas por parte de sus pares y docentes. Uno de los obstáculos que mencionan refiere a dificultades en la integración con sus compañeros, identificando cierta resistencia por parte de algunos varones a trabajar con ellas:

*- ¿Te sorprendió encontrarte con que había tantos varones en la carrera?
-Pensaba que iba a ser peor igual. Pero en el ingreso yo pensé que iba a ser peor, pero después cuando empecé a cursar más materias de primero... Creo que mi comisión debe haber sido tan... del ingreso debe haber sido la única que tenía tan pocas mujeres. Sí, hay cosas que hasta ahora con el tema profesores todo eso no he sentido nada... pero hay ciertos tipos de chicos como que les molesto, los inhibe trabajar con una mujer noto yo. Yo no. Con todas las chicas que he hablado les pasa lo mismo.¹⁴⁵*

Vos ya lo ves desde el ingreso que se están formando. En ingreso yo me acuerdo, era el aula, las chicas y los chicos. Y era a formar grupos de estudio y de a poco era como que se iban cerrando y quedaban las chicas y los chicos, separados. Y era como que se notaba esa diferencia.¹⁴⁶

Otra de las dificultades que identifican, refiere a las diferencias que encuentran en el conocimiento de ciertos contenidos debido a socializaciones previas desiguales. Reconocen entonces algunas estudiantes que, efectivamente, por fuera de los prejuicios que puedan tener lxs docentes, sus compañeros varones conocen algunas cosas que ellas no, ya que en sus trayectorias previas fueron excluidas de ciertos espacios "en el campo". Esta visualización, indica una estudiante, le permitió reforzar la idea de que ella efectivamente tendría que estudiar más para poder estar a la altura de lo que se exigía. Esta estudiante lo decía del siguiente modo:

Yo creo que voy a tener que estudiar más, una realidad es que muchos de los chicos tienen mucho conocimiento de campo porque ellos sí habían estado con sus papas y todo eso. Eso es otra cosa que a mí me ha pasado porque mi papá no me llevaba al campo justamente por ser mujer y es incluso algo que le discuto hoy en día yo con él.¹⁴⁷

Otra de las entrevistadas dio cuenta de haber encontrado por parte de algunos docentes actitudes sexistas que se expresaban en comentarios hirientes, ante los cuáles no

¹⁴⁴ Estudiante 3 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 26-04-18 en la entrada de la FCAYF de la UNLP.

¹⁴⁵ Estudiante 10 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-05-18 en el patio central de la FCAYF de la UNLP.

¹⁴⁶ Estudiante 4 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-05-18 en el patio de la FCAYF de la UNLP.

¹⁴⁷ Estudiante 7(FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 27-04-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

se había animado a intervenir. Esta estudiante recordaba una situación vivida en una clase del siguiente modo:

Hubo un profesor en primero en Introducción que si medio que marcaba como el supuesto rol que tiene que tener la mujer y los varones con el fútbol y las mujeres con la cocina, era horrible la verdad. Pero bueno, nada. Porque tampoco se hablaba mucho del tema. El tipo hablaba y lo dejaban hablar. Como que estaba naturalizado.¹⁴⁸

Finalmente, otras identificaron situaciones ligadas a la violencia simbólica donde no encontraron intervención ni de sus pares ni de otrxs docentes. El relato de una estudiante ejemplifica estas situaciones:

Hay profesores que son machistas, hay compañeros que son machistas. En Introducción a las Ciencias Agrarias me pasó una vez con un compañero, ¡que fue una vez que me dio tanta bronca que se me caían las lágrimas! (...) Cuestión que había un compañero que justo había tocado en mi grupo que yo hablaba y hablaba sobre mi como si yo no estuviera hablando e incluso todo el grupo estuvo de acuerdo con la respuesta que yo había dado y él no la copió y me dijo 'yo no la voy a copiar y que se yo' y todo el grupo estaba de acuerdo no es que era una pavada...No tenía que estar avalado por hombres, pero ellos se manejan con esa dinámica, y ni así. (...) Era Intro a las Ciencias Agrarias, una de las materias que más me gustaban, y al principio de la carrera. Y decir, desde ya me tengo que empezar a topar con estos pelotudos (perdón por la palabra) porque la carrera es larga y, si bien estaba preparada, me pegó encontrarme con esa primera impresión de que me estaban haciendo esas cosas machistas.¹⁴⁹

En último lugar, es menester destacar, que algunas mujeres entrevistadas, si bien representan una minoría, relataron no haber encontrado en su experiencia obstáculos o limitantes por su condición de género. En general estas apelan a que "depende de cada una" lo que se logra en términos académicos y de integración, por lo que no perciben que su condición de género en una carrera altamente masculinizada sea una variable a considerar en dicho desempeño.

En este apartado hemos reconstruido los modos en que las estudiantes de Ingeniería Agronómica significan el impacto de su condición de género en la experiencia de formación en el tramo inicial de su carrera, visualizando los obstáculos que consideran encuentran, así como algunas tácticas que despliegan para sortearlos.

7. CONCLUSIONES PARCIALES

En este capítulo reconstruimos las experiencias formativas de lxs estudiantes de Ingeniería Agronómica de la UNLP durante el ingreso y primer año. Para ello analizamos las prácticas académicas y los ámbitos de sociabilidad de los que participan y los sentidos que les atribuyen a los mismos en relación con su experiencia formativa. Asimismo, interpretamos

¹⁴⁸ Estudiante 10 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-05-18 en el patio central de la FCAyF de la UNLP.

¹⁴⁹ Estudiante 12 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 04-06-18 en los pasillos del edificio de la FCAyF de la UNLP.

las valoraciones que construyen sobre sus experiencias y reconstruimos cómo las mismas se materializan en sus prácticas cotidianas.

Vimos que, en la experiencia de formación de lxs estudiantes, el momento de inscripción a la carrera se constituye como un hito relevante. Allí lxs estudiantes despliegan un conjunto de imaginarios contruidos previamente y los contrastan con una institución real que comienzan a habitar. Esta constatación hace posible pensar que la construcción subjetiva del/a/e estudiante universitarix como tal, y de su experiencia de formación, comienza incluso antes de visitar por primera vez la facultad, durante aquellos momentos en donde elaboran imaginarios anticipatorios sobre lo que encontrarán en la misma.

Analizamos que, en estos imaginarios, la figuración de la UNLP como una universidad prestigiosa ocupa un lugar importante desde donde muchxs justifican su elección. Señalamos también que, para la mayoría de lxs estudiantes, esta primera aproximación a la facultad puede ser pensada como una apertura de una nueva experiencia formativa, en donde las experiencias educativas previas vivenciadas, principalmente en la secundaria, se edifican como el lugar desde donde se hace inteligible en un primer momento esta nueva experiencia. El resultado de este contraste, vimos, implica para muchxs iniciar una nueva experiencia formativa desde la ajenedad, mientras que para otrxs esta inauguración conjuga novedades con continuidades. Visualizamos además que algunxs estudiantes despliegan tácticas previas a la llegada a la universidad a fin de arribar a dicho momento con información que haga más previsible la experiencia. Detectamos también que, para muchxs, la presencia de las agrupaciones estudiantiles en este momento de inscripción es significativa en tanto les permite iniciar cierto proceso de integración a la universidad.

Por su parte analizamos que lxs estudiantes significan su experiencia en el ingreso a partir del desempeño académico que tuvieron en el mismo. Visualizamos que mayoritariamente, el ingreso es vivenciado como una instancia de selección, que lxs estudiantes deben sortear de modo individual. Allí no se vislumbra una reflexión en torno al ingreso como un espacio de aproximación a nuevos saberes o formas de conocer, sino como una instancia de puesta a prueba de sí mismos, sus capacidades y conocimientos. Identificamos también que, en general, las valoraciones que construyen lxs estudiantes en torno al ingreso se encuentran ligadas a su desempeño en dicha instancia, el cual explican apelando al nivel académico que, asumen, posee la escuela secundaria que transitaron y a las decisiones que tomaron sobre la orientación disciplinar de sus estudios previos.

En particular vimos que lxs estudiantes cuya orientación disciplinar de la secundaria no coincide con la carrera elegida, atribuyen dicha distancia a haber tomado esa decisión en una edad en la que aún no estaban preparadxs. Estxs estudiantes dan cuenta así de la construcción, durante su experiencia en el ingreso, de cierto distanciamiento con una adolescencia temprana, indicando que consideran se encuentran ahora en otra etapa.

Dimos cuenta también de que, a fin de lograr sortear “la selección” del ingreso, lxs estudiantes despliegan algunas tácticas que consisten principalmente en asistir a espacios de preparación que exceden el proyecto académico de la facultad. Finalmente, en torno a la estrategia de ingreso identificamos que lxs estudiantes consideran que el TAU es un espacio *ad-hoc* de esta política, significativo para ellxs en tanto les permite apropiarse de herramientas vinculadas a la socialización universitaria.

Por otro lado, al reconstruir las experiencias de conocimiento de lxs estudiantes en sus experiencias de formación, indicamos que la transición entre el ingreso y el primer año se presenta en los relatos de modo heterogéneo, por lo que es factible sostener que existen, pese a haber un dispositivo único de ingreso, transiciones disímiles. Sin embargo, visualizamos que en el marco de esta heterogeneidad es posible encontrar sentidos comunes, en particular vinculados a la masividad. Este fenómeno, observamos, se les presenta a lxs estudiantes sorpresivamente al habitar las materias del primer año.

Asimismo, analizamos las valoraciones que construyen lxs estudiantes respecto a la masividad, indicando que en un inicio esta se encuentra asociada a cierto miedo en relación con las consecuencias posibles de la misma en la construcción de las relaciones pedagógicas. Particularmente los miedos emergen asociados al anonimato y la impersonalidad propia de un aula masiva. No obstante, si bien las valoraciones iniciales que construyen lxs estudiantes sobre la masividad son negativas, vislumbramos que esta imagen es precedida por la identificación de una situación profundamente heterogénea en el marco de las cátedras. Descubren entonces que este aula universitaria, que en principio parecía homogénea y caracterizada principalmente por la masividad, implica en realidad la existencia de espacios heterogéneos signados, además de por la masividad, por factores como el tipo de saber que se transmite, las formas en que se transmite, las personalidades docentes, entre otros.

Al respecto, identificamos que las experiencias de conocimiento de lxs estudiantes están atravesadas por la pluralidad disciplinar propias de las cátedras de primer año lo que lxs intima a sumergirse en prácticas de variadas “tribus académicas” (Becher, 2001). Visualizamos que para muchxs estudiantes, inicialmente, la variedad disciplinar de las cátedras de primer año se presenta como una sorpresa que no lograron anticipar y que valoran negativamente por la mínima relación temática de sus contenidos con “el campo”. Por el contrario, señalamos que, para un pequeño grupo, esta sorpresa no es tal ya que la distancia entre los contenidos a abordar en el primer año y los contenidos esperados por lxs estudiantes, fue previamente anticipada por familiares o amigxs con experiencia universitaria.

Señalamos también que lxs estudiantes construyen valoraciones sobre las materias de primer año distinguiendo dos grandes grupos de acuerdo a la relación de los saberes disciplinares que abordan con las temáticas agrarias, y a las exigencias que demandan las

mismas. Analizamos entonces que esta distinción se expresa en las experiencias estudiantiles como profundas encrucijadas. En ellas lxs estudiantes deben optar por priorizar el interés por aprobar o el interés por conocer (Ortega, 2008) en tanto que las materias que más exigencia les presentan son las de menor relación con contenidos específicamente agrarios. Indicamos que, en general, lxs estudiantes priorizan el interés por aprobar al percibir que para sostenerse en la institución deben realizar este escogimiento. En su experiencia esto implica que el principal horizonte que oriente sus prácticas sea el aprobar los exámenes. Para ello, vimos, lxs estudiantes desarrollan diferentes tácticas.

Otro rasgo que destacamos de las experiencias de conocimiento de lxs estudiantes refiere a que las mismas se encuentran profundamente impactadas por un ritmo institucional que perciben como altamente exigente y cuali y cuantitativamente diferente al que experimentaron en la escuela secundaria. Esta tensión entre sus propios tiempos y el ritmo institucional, expresado en un calendario de exámenes, construye verdaderas encrucijadas que les requiere tomar decisiones y desplegar un conjunto de tácticas a fin de sortear el impacto. Vimos que algunxs optan por dejar materias, otrxs por priorizar unas sobre otras y otrxs por reacomodar sus propios calendarios a fin de cumplir con todas las exigencias que encuentran. Mencionamos además que para lxs recursantes el alerta sobre este ritmo institucional demandante es aún más poderoso ya que en su primera experiencia de cursada lo vislumbraron, pero no pudieron responder exitosamente al mismo. Finalmente indicamos que en las experiencias de las estudiantes mujeres, la preocupación por adecuarse efectivamente a este ritmo institucional aparece reforzada y ligada, fuertemente, a la inquietud por cumplir con un acuerdo tácito con sus familias acerca de los plazos de duración de la carrera.

Otro aspecto de las experiencias de conocimiento que emergió como relevante a partir del análisis de los relatos, refiere a los sentidos en torno a las figuras docentes. Señalamos que para la mayoría de lxs estudiantes lxs docentes son valoradxs de acuerdo a su capacidad explicativa, lo que redundo en mayores facilidades para aprobar los exámenes. En el mismo sentido, lxs estudiantes estiman la consideración que estxs tienen con ellxs. De este modo, analizamos que, para el caso, la autoridad docente no se edifica sacralizadamente sino relacionada con la ayuda que lxs estudiantes perciben de estxs para poder responder efectivamente a las exigencias de los exámenes. Esta asistencia se vincula tanto con la claridad de las explicaciones como al respeto, la consideración y la voluntad de responder a las dudas que perciben de lxs docentes. Conjeturamos que es posible pensar que la valoración de la consideración hacia lxs estudiantes como una cualidad docente importante, refleje la preocupación de estxs por transitar relaciones pedagógicas con cierto equilibrio en su asimetría que les permita evitar el miedo que, según indican, lxs impide a veces participar en las clases.

Indicamos también que el lugar de relevancia que ocupa la figura docente en las experiencias de conocimiento, tiene su expresión en tácticas que elaboran e implementan lxs estudiantes. Estas les permiten reunir información relevante a fin de elegir con mayor efectividad lxs profesorxs con quienes cursar. En el traspaso de esta información, la figura de lxs recursantes y de los pares mayores se torna fundamental. Esto permite observar que, nuevamente, en las experiencias de formación lo vincular emerge como un factor de relevancia.

Por otro lado, analizamos particularmente las valoraciones que construyen lxs estudiantes sobre las clases de consulta y observamos que, pese al reconocimiento del aporte de dicho espacio, encuentran allí limitantes en las relaciones pedagógicas que redundan en dificultades para el aprovechamiento de las mismas. Es por ello que muchxs estudiantes deciden desistir de participar en estas. Observamos también que, una de las tácticas que implementan lxs estudiantes para reforzar los contenidos estudiados, pero a la vez evitar el miedo que les produce la exposición en las clases de consulta, es contratar profesorxs particulares con quienes tomar clases. De esta manera, construyen vínculos pedagógicos menos asimétricos con el dinero como mediador. En las experiencias estudiantiles observamos que la presencia de estos espacios es significativa, así como también el uso de las tutorías y de los grupos de estudios propuestos por las agrupaciones estudiantiles. En todos estos casos, lo que se modifica es la figura docente evitando exponerse ante la autoridad del docente evaluador en las clases de consulta.

En este capítulo analizamos también las prácticas académicas y de estudio en las que participan lxs estudiantes y a las que refieren como significativas al reconstruir sus experiencias de formación. Al respecto visualizamos que, para estxs, la oralidad como recurso para la transmisión de saber resulta en general fastidiosa, indicando dificultades para atender, en particular, a las clases teóricas. Ante ello, vimos, lxs estudiantes realizan pequeñas acciones que les permiten “escapar” estando presentes, prácticas que incluyen la socialización con compañerxs y el uso del celular. Asimismo, identificamos también que para lxs estudiantes este dispositivo es una herramienta de vital importancia que les permite, por un lado, contar en el aula con los materiales que las cátedras comparten en sus espacios virtuales; y por otro, participar activamente de los grupos de comunicación entre estudiantes.

Por otro lado, visualizamos que el tránsito por las diferentes prácticas académicas les permite a lxs estudiantes identificar diversas prácticas de estudio que deben desarrollar para el aprendizaje del conocimiento académico que allí se transmite. Señalamos entonces que distinguen entre lectura y ejercitación como dos prácticas de estudio diferenciadas que deben desplegar en su experiencia de conocimiento durante el primer año. Uno de los desafíos que identificamos lxs estudiantes atraviesan durante este primer año, refiere, justamente, a construir estas prácticas como parte de sus hábitos de estudio. Esto, vimos, no

es sencillo para la mayoría quienes indicaron tener dificultades para sostener las mismas con la profundidad que la universidad les requiere.

Finalmente, identificamos que, en las experiencias de conocimiento la grupalidad se presenta no exenta de tensiones. Al respecto vimos que, si bien muchxs estudiantes reconocen al TAU como momento privilegiado para formar grupos de estudio, encuentran dificultoso sostenerlos por la gran cantidad de compañerxs que abandonan las materias o la carrera durante el primer año. Este hallazgo nos anima a preguntarnos a fin de enriquecer indagaciones futuras, en qué medida las situaciones didácticas que se proponen en las asignaturas correspondientes al primer año estimulan o no la grupalidad y el trabajo en colaboración a fin de recomponer o restituir los vínculos y grupos que se pueden haber visto “dañados” por el abandono masivo en el primer cuatrimestre.

En otro sentido, acerca de la posibilidad de estudiar grupalmente indicamos que la valoración que construyen lxs estudiantes al respecto es heterogénea, ya que si bien muchxs la valoran positivamente ya que consideran potencia el estudio, otrxs creen que perseguir los ritmos institucionales de exámenes grupalmente es más dificultoso que hacerlo de modo individual, por lo que optan por esta última forma.

En otro orden, identificamos en los relatos a la sociabilidad como un aspecto de relevancia en las experiencias de formación, faceta que aparece entrelazada con la condición juvenil y la relación de lxs estudiantes con la ciudad. Por un lado, vimos que para muchxs estudiantes el proceso de relocalización, producto de la mudanza a la ciudad para estudiar en la UNLP, tiene un fuerte impacto en sus experiencias de formación modificando su sociabilidad, sus modos de vivenciar la condición juvenil y su relación con el territorio.

Al respecto, señalamos que la mudanza es significada por lxs estudiantes como un momento importante en su experiencia formativa, en particular a partir de comenzar a vivir sin sus familias y hacerse responsables de las tareas que eso requiere. Indicamos también que, la pérdida de la presencia cotidiana de la familia implica para estxs la necesidad de construir nuevos núcleos afectivos con quienes compartir los momentos que anteriormente compartían con sus allegados. Asimismo, identificamos que en su nueva cotidianeidad convive cierta dependencia económica familiar con una novedosa independencia de su cotidiano.

Destacamos también que, en general, lxs estudiantes foránexs no trabajaban. Podrían por tanto ser consideradx “estudiantes full time”; sin embargo, a las tareas de estudio que poseen se les suman las vinculadas a la reproducción de la vida cotidiana y al sostenimiento de su nuevo hogar. Por lo tanto, desde las significaciones que construyen lxs estudiantes sobre su nueva situación, ese “full-time” es posible de ser cuestionado como tal, en tanto el estudio convive con otras responsabilidades novedosas que requieren despliegue de energía y aprendizaje.

Respecto a la convivencia de su dependencia económica con un aumento de la independencia en sus prácticas cotidianas, vimos que lxs estudiantes construyen valoraciones que navegan entre lo positivo y lo negativo. Si bien muchxs estudiantes valoran positivamente los nuevos márgenes de libertad producto de la lejanía de sus familias, lo cual les permite agenciar sus tiempos más autónomamente, identifican también dificultades para gestionar los mismos, sobre todo en lo referente al sostén de las prácticas de estudio. Así, para algunxs la ausencia cotidiana de sus familias es problemática para la organización de sus estudios ya que carecen de cierto control cotidiano por parte de aquellas.

Señalamos también que, debido a la mudanza a la ciudad, lxs estudiantes foránexs deben edificar nuevos grupos y espacios de socialización. Al respecto, vimos que ello les representa un verdadero desafío en el marco de sus experiencias en el inicio de la carrera universitaria. Estas dificultades se vinculan, principalmente, a la falta de tiempo para involucrarse en nuevos espacios por fuera de la facultad, debido a las fuertes demandas de tiempo que esta les representa; la carencia de dinero para solventar actividades extra universitarias y la falta de herramientas para manejarse por la ciudad. De este modo, las actividades de socialización de estxs estudiantes suelen centrarse en las propuestas que encuentran en la facultad y sus cercanías. Ello conlleva que, en término generales, construyan a la facultad como un espacio de socialización, priorizando asistir a diferentes propuestas que allí se despliegan con este fin.

Indicamos además que la mudanza a la ciudad implica cambios notables en los territorios que habitan lxs estudiantes, teniendo ello impacto en sus experiencias de formación. Analizamos que un primer impacto refiere al tiempo que destinan a acostumbrarse a la experiencia de habitar una gran ciudad, debiendo habituarse a nuevos ruidos, distancias y modos de ser de las personas que contrastan con sus experiencias conocidas, principalmente para quienes vienen de pueblos de la provincia de Buenos Aires. Por otro lado, señalamos que para la mayoría de estudiantes foránexs, la nueva experiencia en la ciudad, se restringe a la construcción de mapas limitados en donde los territorios que recorren son delimitados por los caminos entre la facultad y sus hogares. Vimos entonces que la facultad se edifica para ellxs, además, como un punto clave desde donde construir su relación con el territorio. Conjuntamente, identificamos que lxs estudiantes foránexs vivencian tensiones producto de co-vivir en dos territorios a la vez. Para aquellxs cuya distancia con sus lugares de orígenes no es tan grande, identificamos que la vuelta constante los fines de semana a sus hogares familiares se convierte en una constante que vivencian y perciben como problemática para sus estudios. Señalamos que estxs estudiantes configuran una forma novedosa de territorio que involucra la ciudad de La Plata, limitada a las inmediaciones de la facultad, y sus lugares de orígenes. Durante su experiencia de formación en el primer año, habitan ambos lugares como lugares de desenvolvimiento cotidiano de su vida.

Por otro lado, identificamos que para el caso de lxs estudiantes platenses y provenientes del conurbano bonaerense la situación se modifica. Estos vivencian en su experiencia de formación, una continuidad del territorio en el que se ubica su hogar, lo que implica el sostenimiento de los espacios de sociabilidad que transitaban en sus etapas educativas previas. Identificamos que, por ello, para estxs estudiantes la facultad es identificada como un espacio significativo de su vida, pero no el único ni, necesariamente, el principal. Señalamos también que algunxs señalan esta convivencia de experiencias como conflictiva, al percibir que desde la facultad se les requiere construir este ámbito como el primordial. Pese a ello, visualizamos que para algunxs estudiantes son los espacios de socialización ajenos a la facultad los de mayor significatividad, siendo prioritarios en la adjudicación de sus tiempos. Otrxs en cambio, si bien reconocen esta conflictividad, orientan sus esfuerzos a sostener tanto las exigencias de la facultad como los espacios por fuera de esta.

Respecto lxs estudiantes platenses y de cercanía, identificamos además que, así como vivencian una continuidad con las actividades que realizan, la persistencia territorial les permite sostener la convivencia con sus familias. Así, adquieren cierta moratoria en la asunción de las tareas propias de la reproducción de la vida cotidiana. Esta convivencia, vimos, es significada en general positivamente ya que no solamente les aligera ciertas cargas, sino que funciona como lugar de acompañamiento emocional de sus experiencias de formación. Pese a ello, notamos que un pequeño grupo de estudiantes vivencia conflictivamente dicho convivir, deseando tener mayor independencia de lo que la misma permite.

Analizamos además que para lxs estudiantes locales o provenientes del conurbano, el sostenimiento de sus vínculos afectivos implica que, en general, prioricen los mismos frente a la posibilidad de configurar nuevos lazos afectivos en la facultad. En estos casos, si configuran relaciones es a fin de conformar grupos de estudio, pero no en función de edificar nuevos vínculos o relaciones para el esparcimiento.

Advertimos además que, para quienes viven en el conurbano bonaerense o en las zonas periféricas de La Plata, sostener espacios de sociabilidad en la facultad es aún más complejo. Su relación con la facultad está fuertemente mediada por el transporte público donde transcurren largas horas de sus días. De esta manera, sumarse a actividades de esparcimiento en la facultad se complejiza debido a las amplias distancias que deben recorrer y a la poca disponibilidad de transporte público que encuentran. Vivencian entonces cierta exclusión de las mismas, no necesariamente por falta de voluntad de participación sino por la condición misma de habitar en las lejanías del casco urbano de la ciudad.

Por otro lado, respecto de la sociabilidad de lxs estudiantes, identificamos que las agrupaciones estudiantiles ocupan un lugar de relevancia. Si bien las valoraciones de lxs

estudiantes sobre las agrupaciones estudiantiles son diversas, notamos que los espacios que estas ofrecen son, en general, significativos en sus experiencias de sociabilidad. Vimos que algunxs se involucran en actividades puntuales participando de las mismas, sin que eso signifique tomar posición alguna sobre la disputa política estudiantil. Estxs encuentran allí propuestas de socialización que les permiten construir prácticas de sociabilidad y vínculos afectivos por fuera de los espacios curriculares de la carrera. Por otro lado, otrxs, exploran inicialmente las agrupaciones estudiantiles participando en actividades específicas, pero luego determinan formar parte de las mismas. Para estxs, la militancia estudiantil permite adquirir una serie de herramientas que consideran valiosas para la integración académica y social en la facultad. Finalmente notamos que otro grupo de estudiantes se presenta esquivo a las invitaciones de las agrupaciones, dando cuenta de cierta reticencia a “participar en política”.

En último lugar, analizamos cómo las estudiantes mujeres significan el impacto de su condición de género en la experiencia de formación en el tramo inicial de Ingeniería Agronómica. En términos generales relevamos que las mujeres identifican diferentes obstáculos en sus experiencias de formación. En principio señalamos que, un obstáculo que encuentran, refiere a posibles dificultades en la inserción profesional futura. Este se manifiesta en un conjunto de preocupaciones previas al inicio de la carrera vinculadas al momento de elección de la misma. Además, señalamos que algunas estudiantes presentan dudas respecto al impacto que puede tener transitar una carrera altamente masculinizada. Identificamos incluso que, en algunos casos, existen procesos de transmisión de información entre aspirantes a las carreras y estudiantes respecto de posibles exclusiones de género que encontrarán en la facultad. Por otro lado, señalamos que en su experiencia de formación algunas estudiantes indicaron haberse tropezado con obstáculos vinculados a la reproducción de estereotipos de género y actitudes sexistas por parte de sus pares y docentes. Así también, vimos que algunas identifican dificultades en relación al conocimiento de ciertos saberes debido a socializaciones previas desiguales. Ante todos estos obstáculos, notamos, las estudiantes, intentan desplegar tácticas que les permitan sortearlos. Finalmente, relevamos que una minoría de estudiantes consideró que no hubo impacto alguno de su condición de género en su experiencia de formación en el tramo inicial de la carrera.

CAPÍTULO 3: LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS AGRARIAS DE LA UNAJ EN EL INGRESO Y PRIMER AÑO

1. PRESENTACIÓN

En este capítulo reconstruimos las experiencias de formación de lxs estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Agrarias de la UNAJ durante el ingreso y primer año. En particular respondemos aquí a los objetivos específicos donde nos propusimos analizar las prácticas académicas y los ámbitos de sociabilidad de los que participan lxs estudiantes y los sentidos que les atribuyen a los mismos; interpretar las valoraciones que construyen sobre sus experiencias formativas y reconstruir cómo dichas valoraciones se materializan en sus prácticas cotidianas. Específicamente nos preguntamos cuáles son los principales rasgos de las experiencias estudiantiles durante el tramo inicial, qué aspectos reconocen lxs estudiantes como centrales en su experiencia de formación y qué prácticas llevan adelante. Asimismo, nos interesa conocer qué espacios de sociabilidad transitan y qué sentidos construyen en torno a los mismos en el marco de sus experiencias de formación. Finalmente nos preguntamos también por los diálogos que establecen estas experiencias con los proyectos institucionales y con la vida cotidiana de lxs estudiantes.

Metodológicamente, para la reconstrucción de las experiencias formativas de lxs estudiantes realizamos diez entrevistas en profundidad durante el año 2018 a estudiantes que ingresaron a la carrera durante los años 2016, 2017 y 2018. De lxs entrevistadxs ocho son varones y dos mujeres. Al momento de ingresar a la carrera, dos tenían menos de 20 años, uno entre 20 y 25, cuatro entre 25 y 40, y tres más de 40 años. Además, en dicho momento dos eran estudiantes full-time y ocho se encontraban trabajando. Finalmente, respecto a la procedencia, nueve de lxs entrevistadxs provienen de Florencio Varela o sus municipios circundantes y uno de la ciudad de La Plata. Las entrevistas fueron analizadas siguiendo un protocolo metodológico de procesamiento elaborado previamente. A lo largo del capítulo compartimos extractos de los relatos de lxs entrevistadxs. Cabe aclarar que, debido a que no se considera que tenga relevancia en el objeto de estudio de esta pesquisa la identidad de lxs estudiantes, la misma se resguarda. A lo largo del texto se presentan extractos de las entrevistas y se mencionan entre comillas algunas frases y categorías nativas de estxs.

A fin de facilitar la lectura, este capítulo se organiza en seis apartados, algunos de los cuales poseen sub apartados, y una conclusión. Los apartados se edificaron a partir de las temáticas identificadas como relevantes fruto del análisis de las entrevistas.

2. LA LLEGADA A LA UNIVERSIDAD

El análisis de las entrevistas realizadas nos permitió identificar que, en la experiencia formativa de lxs estudiantes, la llegada a la facultad está profundamente significada a partir de algunos elementos sobre los que es necesario poner atención. Al reconstruir su experiencia en la universidad lxs estudiante reviven su decisión de inscribirse en la UNAJ y los motivos de elección de la carrera como significativos. Asimismo, dan cuenta de sus trayectorias educativas previas como un aspecto de particular importancia para enmarcar tanto las decisiones tomadas como las valoraciones construidas sobre sus experiencias.

El primer espacio institucional que la mayoría de estudiantes transita refiere al Curso de Preparación Universitaria. Los relatos permiten dar cuenta de un conjunto de valoraciones que construyen en torno al mismo en donde, nuevamente, las experiencias anteriores emergen en el contraste. En este apartado avanzamos en analizar estas valoraciones, así como los elementos intervinientes en la elección de la carrera y de la Universidad que fueron presentados por lxs estudiantes como significativos para su experiencia de formación.

2.1 La decisión de estudiar en la UNAJ

En los relatos de lxs estudiantes entrevistadxs, la decisión de seguir estudios en la UNAJ aparece fuertemente ligada al territorio donde la misma se emplaza. En otras palabras, la cuestión territorial se esgrime, para la gran mayoría de estudiantes entrevistadxs, como el factor fundamental por el que eligen inscribirse en esta universidad. El emplazamiento territorial de la universidad, se les presenta a lxs estudiantes como un rasgo de la misma que permite conjugar varios aspectos de la vida cotidiana, entre los que sobresale lo laboral. Es de destacar que, gran parte de lxs estudiantes entrevistadxs, poseen experiencias educativas universitarias previas -cuestión en la que profundizamos a posteriori- que debieron ser discontinuadas en gran medida por las distancias y las complicaciones de afrontar largos viajes. Las distancias, para estxs estudiantes, implicaron dificultades tanto en términos de desempeño educativo, como en términos económicos y laborales. Al respeto compartimos el relato de tres estudiantes:

Y bueno acá estoy básicamente porque yo había empezado a estudiar Agronomía en Lomas de Zamora y bueno...apareció esta facultad. Y a mí el trabajo se... que se yo, se te hace bastante complicado, y como esto me queda a 15 minutos de casa preferí acá. Y encima mi hijo está estudiando acá también, entonces organizativamente era más posible.¹⁵⁰

He ido a la facultad de Ciencias Económicas de La Plata, a la Facultad de Agronomía de La Plata y ahora acá. La verdad se me hacía muy pesado ir hasta allá. Yo vivo en Gutiérrez, a 10 km de acá. Y acá me queda a 10 y La Plata a 25 km. Y allá era muy difícil. No tenía el tiempo para dedicarle a materias como Química, otras más duras y se me superponían con el trabajo,

¹⁵⁰ Estudiante 1 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 30-05-18 en los pasillos del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

entre las idas y vueltas, y en la facultad no me lo permitían.... entonces para estar cursando una materia por año decidí no seguirlo.¹⁵¹

Pasa que estudié la carrera de Agronomía en la UBA y me quedaba a mí bastante lejos, entonces después me cambié a la de Lomas, a la misma carrera Ingeniería agrónoma (...) Y ahí digamos empecé el curso de ingreso y vi que acá pusieron la licenciatura y me quise cambiar acá, ya me había dado cuenta que se me iba a hacer muy difícil sostener ese traslado todos los días.¹⁵²

El emplazamiento territorial de la UNAJ se convierte entonces en un factor clave para comprender las movilidades y elecciones de estxs estudiantes. Incluso, un estudiante entrevistado comenta que decidió inscribirse cuando comenzó a trabajar en una planta química de la zona. Eso hizo que el edificio de la universidad fuera parte de su paso cotidiano entre el trabajo y la casa, lo que lo incentivó a retomar estudios que había dejado años atrás en otras universidades. De este modo, en el análisis de los relatos se visualiza con claridad que para lxs estudiantes el territorio que ocupa la UNAJ es valorado positivamente, siendo significado como aquello que abrió la puerta a una nueva experiencia educativa. Cabe aclarar que no todxs lxs entrevistadxs son de Florencio Varela, sino que muchxs pertenecen a localidades cercanas con muy buena comunicación en transporte público con “El cruce Varela”, confluencia que se encuentra a cuatro cuadras de la facultad.

El análisis de los relatos permite notar también que, para la gran mayoría de lxs estudiantes, los motivos particulares de elección de carrera son trascendentes para pensar su experiencia en la misma. A diferencia de posibles imaginarios que indicarían que en una universidad del conurbano lo que prima en los motivos de elección de carrera refiere a la vinculación de los estudios con el mejoramiento de las ofertas laborales, los relatos dan cuenta de la presencia de lo “vocacional” como elemento distinguido en el momento de elección de carrera. De este modo, la decisión de estudiar la Licenciatura en Ciencias Agrarias se explica, para muchxs, desde cierta búsqueda de placer vinculada a los contenidos que consideran que allí encontrarán. En algunos casos, permitirse estudiar “por placer” emerge en relación con la posibilidad actual de hacerlo, en tanto se encuentran en un momento de sus vidas donde la búsqueda de inserción laboral ya ha sido saldada. El relato de este estudiante, quien posee un título previo de nivel terciario de Contador y se desempeña como docente de escuelas secundarias, es representativo de esos casos:

Si era algo pendiente. Siempre lo pensé, siempre lo deseé. Por dejarse llevar, por cuestiones de que uno escuchaba de que no se si servía yo para Ingeniero Agrónomo ... Yo estaba estudiando en Económicas y no estaba aprendiendo nada nuevo. Y a mí me gusta aprender cosas nuevas. Y si bien como docente lo ves por arriba, no soy un contador, no soy un economista. (...) No estaba aprendiendo nada nuevo y si no aprendo nada nuevo ir viajar y el cansancio de llegar a las 11:30 a mi casa al otro día a las 6 de la mañana...Entonces son un montón de factores que

¹⁵¹ Estudiante 3 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 30-08-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

¹⁵² Estudiante 7 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 01-07-18 en bar cercano a la sede de la UNAJ de Florencio Varela.

*hacen que diga 'ya fue'. Porque también capaz que lo agarra uno distinto a la carrera no, no es que necesito estudiar algo para trabajar ya. No, uno lo hace porque me gusta.*¹⁵³

En otros casos, la incertidumbre sobre lo laboral existe -sobre todo en lxs estudiantes entrevistadxs que tienen menos de 20 años- pero, al reconstruir su experiencia, relatan que decidieron privilegiar cierto gusto y vocación frente al impulso de optar por carreras con salidas laborales garantizadas. Compartimos el extracto de una entrevista en donde se visualiza esta situación:

*De muy chico siempre quise ser arquitecto, pero después estoy como con la mente en blanco. No sé realmente para qué quiero pasarme 5 años aprendiendo algo para después dedicarme a eso. Hay mucha gente igual que estudia y no se dedica a eso tampoco. No sé bien de qué voy a trabajar después y si va a tener que ver con esto. Pero realmente lo único que me encontré que me puede llegar a gustar como para aprender son las ingenierías, y esto es algo así. Son creativas e implementan eso en nosotros. Y ahora estoy muy metido en las plantas, el cuidado de los árboles y me llamo mucho el tema de la producción vegetal: cómo armar un invernadero, cómo tener tus propias plantas, la tierra, cómo regar.*¹⁵⁴

El análisis de los relatos permite identificar entonces que, mayoritariamente, la elección de la carrera está motivada a partir de la búsqueda de responder a cierto gusto o vocación, privilegiando este elemento sobre otros posibles.

Así también, el análisis de los relatos permite ver que, en segundo lugar, emerge la situación laboral actual como cuestión que explica la elección de la carrera. En estos casos, sin embargo, la decisión de estudiar no refiere tanto a acceder a titulaciones que habiliten algún campo laboral, sino a mejorar económica o productivamente el espacio laboral que ya ocupan. Los extractos de entrevista que compartimos a continuación dan justamente cuenta de estas situaciones, minoritarias, pero presentes:

*Tengo una escuela de jardinería. O sea, se dan cursos. Los dan agrónomos o paisajistas no yo. Pero dada mi necesidad económica y todo, me convendría a mí poder dar algunos cursos. Y me gusta. Todo lo que yo misma ofrecí eso ya lo tomé, quiero saber más. (...) yo tenía ganas de...pero me metí en el programa de acá a ver qué ofrecía y el programa de acá tiene mucho más que ver [comparando con el programa de Ingeniería Agronómica de la UNLP] con todo lo que pasa en la escuela de jardinería y lo que pasa acá en la zona.*¹⁵⁵

Porque tengo un vivero yo. Entonces quería ahora, porque me había quedado pendiente, profundizar en el tema de Agronomía porque bueno es lo que realmente me gusta. Hoy en día vivo prácticamente de la docencia porque no está para que la gente compre plantas. No es de primera necesidad, y es entendible que sea así. O sea, nos alcanza para mantener el negocio y bueno, esperar que venga un momento mejor. Pero bueno... Y esto precisamente lo encaré con el afán de poder reducir los costos de adquisición de mercadería. Porque yo ahora tengo que

¹⁵³ Estudiante 9 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 01-07-18 en los pasillos del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

¹⁵⁴ Estudiante 7 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 01-07-18 en bar cercano a la sede de la UNAJ de Florencio Varela.

¹⁵⁵ Estudiante 2 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 18-06-18 en un bar céntrico de la Ciudad de La Plata

*comprar a otros productores las plantas que vendo. Pero si pudiera llegar a producirlas yo, ahí reduciría un poco más el margen viste.*¹⁵⁶

Estos relatos permiten ver, por un lado, la importancia de lo laboral en la decisión de ingresar a la carrera, pero, por otro, cómo esta decisión sigue estando ligada al interés por un saber o contenido específico que estxs estudiantes creen encontrarán en la misma. Finalmente, en una minoría de situaciones, la elección por los estudios aparece fuertemente ligada al reconocimiento familiar de la importancia de un título universitario para ocupar un mejor espacio en el ámbito laboral. En estos casos lo territorial se conjuga directamente con la imagen de la universidad como una institución que permite cierto ascenso social. El relato de este estudiante es representativo al respecto:

*A mis papás les interesaba realmente que yo haga algo. Yo sé que sí. Porque ahora como está la situación si no tenés un título, encontrás un laburo que laburás de repositor, o te toman como che pibe, yo sé cómo es. Estoy buscando laburo y no encuentro un carajo imagináte. Sé que, ponele entras en un laburo siendo estudiante de una carrera, casi de recibirse, así te toman. Por eso estoy acá, porque sé cómo es.*¹⁵⁷

Si bien esta investigación no se propuso conocer en profundidad los motivos de elección de las carreras, consideramos que, para este caso, es revelador analizarlos ya que en las entrevistas lxs estudiantes dan cuenta de la significatividad de aquellos para pensar sus experiencias. Cabe aclarar que el 80% del total de lxs estudiantes entrevistadxs, al momento de ingresar a la carrera se encontraba trabajando y el 90% había tenido experiencias educativas previas -finalizadas o no- en el nivel superior. Estxs, en sus relatos, dieron cuenta que, para ellxs, ingresar a una carrera universitaria requería de un considerable esfuerzo cotidiano ligado, por un lado, a la responsabilidad de sostener económicamente sus hogares y familias y, por otro lado, a superar el peso de antiguas experiencias en la universidad no concluidas. De este modo, lxs estudiantes indicaron que, en la decisión de estudiar, los motivos de elección de la carrera fueron los que funcionaron como contrapeso para optar por afrontar dichos esfuerzos. Compartimos un relato que consideramos es contundente y significativo al respecto:

*Mira, para mí era más fácil no volver. No hacer nada... pero qué se yo. Yo tengo hijos y sabía ya por cuando fui a La Plata que esto no iba a ser sencillo, sentarme a estudiar, venir... además el laburo que es prioridad porque hay que comer. Pero bueno, tenía esto que me picaba, como un bichito. Tenía muchas ganas, lo tenía pendiente. Así que me anoté, arranqué y aquí estoy. Al final... iba a ser un lío, pero lo hice igual.*¹⁵⁸

¹⁵⁶ Estudiante 10 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 30-08-18 en los pasillos del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

¹⁵⁷ Estudiante 7 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 01-07-18 en bar cercano a la sede de la UNAJ de Florencio Varela.

¹⁵⁸ Estudiante 8 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 12-05-18 en el buffet de la sede de Florencio Varela de la UNAJ.

Visualizamos entonces que, en la experiencia de llegada a la UNAJ, lxs estudiantes destacan, por un lado, cuestiones ligadas al emplazamiento territorial de la misma como aquello que habilita la experiencia y, por otro, factores vinculados a sus motivaciones respecto a la carrera para explicar la decisión de ingresar a la misma pese a las dificultades que estudiar les supone, material y simbólicamente.

Particularmente decíamos que, uno de los esfuerzos que estxs estudiantes indican haber afrontado al tomar la decisión de inscribirse, fue superar viejas experiencias educativas. En este sentido, los relatos dan cuenta de que es fundamental considerar las experiencias educativas pasadas de lxs estudiantes de la Lic. en Ciencias Agrarias de la UNAJ, para comprender su experiencia actual en esa carrera. Nuevamente el 90% de lxs entrevistadxs dieron cuenta de haber tenido experiencias educativas previas en otras facultades que, la gran mayoría, había interrumpido. La presencia de estas viejas experiencias -tanto finalizadas como interrumpidas- emerge a lo largo de todas las entrevistas al reconstruir la experiencia de formación actual. En las mismas, lxs estudiantes destacan itinerarios por varias universidades, lo que les permite contar con un bagaje de experiencias sobre modelos de universidad que enriquece la forma en que construyen los relatos sobre su actual experiencia de formación en la UNAJ y la significan. De modo transversal, estas menciones y comparaciones emergieron ante cada una de las preguntas y de los diálogos establecidos en las entrevistas. Dicha transversalidad implica que, en esta investigación, la presencia y la comparación con las experiencias educativas previas irrumpa en la integridad del análisis. En los apartados y acápite que siguen podrán notar dicha significatividad.

2.2 El ingreso a la Licenciatura en Ciencias Agrarias

El análisis de los relatos nos permitió vislumbrar un conjunto de sentidos que lxs estudiantes construyen en torno a la estrategia de ingreso de la UNAJ -referimos particularmente al Curso de Preparación Universitaria- en el marco de sus propias experiencias de formación. En este apartado se presentan estos hallazgos que permiten dar cuenta de cómo significan lxs estudiantes su paso por la misma. En principio es importante destacar que la mitad de lxs estudiantes entrevistadxs no realizaron el CPU debido a que, por sus trayectorias educativas previas, fueron exceptuados del mismo¹⁵⁹. Este apartado se construye entonces a partir del análisis de los relatos de estudiantes que si lo realizaron.

Lxs estudiantes entrevistadxs que realizaron el CPU construyen, en general, una valoración positiva del mismo pese a que se esbozan diferentes reconocimientos de lo que el

¹⁵⁹ Lxs estudiantes pueden solicitar se exceptuados del CPU en caso de: poseer título de carrera de pregrado o grado, de dos y medio años de duración como mínimo de instituciones de educación superior (universitarias o no universitarias); haber aprobado cuatro materias o más de una carrera de grado universitaria en los últimos diez años; haber realizado el CPU previamente.

espacio les aportó a nivel personal. Para algunxs, la propuesta les permitió construir nuevos saberes que consideran altamente valiosos para su recorrido por la facultad y adquirir prácticas que no les fueron enseñadas en el nivel medio, pero que consideran son necesarias para esta nueva experiencia educativa. El relato que compartimos a continuación es representativo de esta situación:

*Yo había muchas cosas que no sabía de las que se trabajaban. Algunas de Matemática por ejemplo que conocía, pero otras no las había trabajado mucho en la escuela, o no las había entendido quizá. Después para aprender a escribir a mí también me sirvió. Y el Taller de Vida Universitaria fue muy importante. Para organizarte, para saber de los trámites, de las inscripciones. No sé, a mí me sirvió, fue corto, pero vi cosas importantes.*¹⁶⁰

En otros casos, si bien la valoración en torno a la propuesta es positiva, reconocen que para ellxs, producto de su formación previa en otras universidades o su formación en la escuela secundaria, el espacio del CPU no les fue un gran aporte. En general, lxs estudiantes que explicitan esta valoración, distinguen el caso del TVU indicando que este sí les resultó un aporte significativo ya que visualizan que en la UNAJ existen modos de funcionamiento y procedimientos diferentes a las universidades que transitaron anteriormente. Es interesante destacar que en los relatos de estxs estudiantes, emerge la preocupación no únicamente por su situación particular sino por la de sus compañerxs, visualizando cierta heterogeneidad en la experiencia formativa previa del estudiantado de la UNAJ que requiere de una propuesta como la del CPU. Compartimos un extracto de entrevista que permite observar estas situaciones:

*Mira en el CPU había tres espacios: Matemática, Lengua y el Taller de Vida Universitaria. Para mí Matemática y Lengua fueron muy fáciles, ya lo sabía, era muy del secundario. Después el Taller sí estuvo bueno venir. Yo en tres facultades estuve como te dije, pero esta universidad es diferente, cada una siempre es algo diferente. Taller de Vida Universitaria es muy interesante no tiene parcial es más a nivel informativo. Te hablan de cuestiones de la facultad, como institución, de cómo funciona, de cómo se regula...en eso estuvo bueno. Y lo otro era fácil. Ojo, pero para mí. Por eso te digo que estuvo bueno el CPU. Porque de repente había gente que quizás no venía de estudiar, o venía de recibirse ahora del secundario o venían de secundarios muy pobres y no les alcanzaba con la base que tenían entonces esta bueno porque ahí medían eso. Para ellos seguramente fue importante, o más que importante útil quiero decir.*¹⁶¹

En otro sentido, por fuera de los aportes particulares que lxs estudiantes reconocen o no del CPU, el análisis de los relatos permite identificar que la mayoría de lxs entrevistadxs vivenció al mismo como propuesta de continuidad y complementariedad con el nivel secundario. Asimismo, vislumbramos que nuevamente, en la valoración que construyen lxs estudiantes, se apela a la comparación con experiencias pasadas en otros ingresos en

¹⁶⁰ Estudiante 5 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 29-06-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

¹⁶¹ Estudiante 3 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 30-08-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

diversas universidades. El extracto que puede leerse a continuación es un ejemplo representativo de ello que vale la pena rescatar:

*Mirá que tres ingresos hice yo. Tres. O sea, hice el de la UBA el de Lomas y el de acá. Y el de acá es el que más se amolda al nivel del secundario, ni bien salís del secundario, creo que es el mejor en ese nivel. Porque por ejemplo en el de la UBA te mataban. Había temas que nunca habías visto y te los daban al principio de ingreso, en el primer día. Pero el de acá estuvo bueno por ese sentido digo...Porque por ahí te cuesta más en una universidad donde está como nivel secundario y el nivel universitario. Acá es como que se va acompañando todo.*¹⁶²

Tanto en este relato particular como en otros analizados, la propuesta del CPU como parte de la estrategia de ingreso, es valorada en tanto propone cierta continuidad con el nivel secundario. Lxs estudiantes contraponen esta experiencia a otras vivenciadas en el marco de ingresos a otras universidades, donde dicha transición fue vivida como una ruptura, en general problemática, con el nivel anterior.

Esta misma comparación les permite a muchxs visualizar el ingreso propuesto por la UNAJ como “distinto” a los antes realizados, no únicamente por la relación que plantea con el nivel secundario, sino también por no encontrar allí un carácter eliminatorio sino nivelador. Lxs estudiantes indican que el carácter no selectivo del ingreso les permitió vivenciarlo de modo diferente a sus experiencias anteriores, con cierta tranquilidad al saber que las carreras que eligieron podrían empezarlas sin el riesgo de “perder un año” por desaprobado el ingreso. Dos estudiantes comentaban al respecto lo siguiente:

*Yo me fui dando cuenta que este ingreso era más que nada para nivelar. A los que bochaban los hacen repetirlo cuatrimestralmente. Entonces vos no perdés un año como allá [refiriéndose al ingreso realizado en la Universidad Nacional de La Plata]. Eso es otra cosa que me parece piola. Allá quedas muerto, perdiste y bueno hasta febrero del año que viene no estudiás. Acá enseguida los integran y tienen lo mismo cuatrimestralmente entonces, que se yo, al segundo cuatrimestre ya pueden empezar a hacer materias de su carrera, está bueno eso. Te deja tranquilo desde el principio. Te lo dicen y encarás distinto, podés respirar.*¹⁶³

*Yo ya cuando vi que había ingreso tuve miedo. Miedo de que me pase otra vez lo mismo, que me quede en febrero nomás. Pero no, porque acá es diferente eso. La idea no era que te vayas, sino que era para como volver a ver cosas o ver cosas que no sabías, pero tranquilo, como de recordar. Y después con eso empezar la carrera. Acá no es que hay un examen y el que no pasa chau. Acá sí se puede pasar, y de última si algo te va mal tenés más tiempo. Pero la carrera que elegiste la empezás.*¹⁶⁴

El análisis de los relatos da cuenta de que para lxs estudiantes, la experiencia en la estrategia de ingreso es vivenciada como una ruptura en relación a experiencias pasadas en otros ingresos universitarios. Para algunxs, los contenidos abordados en el CPU son novedosos para otrxs no, sin embargo, todxs reconocen que la forma de presentación de los

¹⁶² Estudiante 7 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 01-07-18 en bar cercano a la sede de la UNAJ de Florencio Varela.

¹⁶³ Estudiante 4 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-06-18 en el buffet de la sede de Florencio Varela de la UNAJ.

¹⁶⁴ Estudiante 6 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 29-06-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

contenidos en este espacio propone una continuidad con los saberes abordados en el nivel secundario. Asimismo, valoran positivamente el carácter no selectivo del mismo.

3. EXPERIENCIAS DE CONOCIMIENTO EN EL PRIMER AÑO

En este apartado reconstruimos algunas particularidades de las experiencias de conocimiento de lxs estudiantes en el transcurso de su experiencia de formación en el primer año. En principio abordamos la incidencia de la pluralidad disciplinar en las experiencias de conocimiento. Seguidamente analizamos la emergencia de la figura docente como elemento de relevancia en la experiencia de formación de lxs estudiantes. Posteriormente, nos introducimos en los sentidos que lxs estudiantes construyen en torno a los exámenes. Seguido a ello y para finalizar, abordamos las particularidades de un conjunto de prácticas académicas que lxs estudiantes desenvuelven en el marco de sus experiencias de conocimiento.

3.1 Pluralidad disciplinar y su expresión en las experiencias de conocimiento

El análisis de los relatos permite visualizar que, un aspecto importante en las experiencias de formación de lxs estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Agrarias, refiere al descubrimiento de que las materias que transitan durante el primer año presentan entre ellas profundas heterogeneidades. En particular, lxs estudiantes destacan una diferenciación entre las asignaturas incluidas en el Ciclo Inicial y las propias de su carrera. Un primer contraste que identifican, refiere al estudiantado que asiste a las mismas. Al ser la Licenciatura en Ciencias Agrarias una carrera relativamente chica en la UNAJ, en comparación con otras más populosas como Medicina o Kinesiología, lxs estudiantes descubren que las aulas que sólo comparten con lxs inscriptos a la Licenciatura son mucho más pequeñas que las que habitan en las materias del Ciclo Inicial. En estas, la clase se comparte con estudiantes de varias carreras de la UNAJ, permitiéndoles así notar el tamaño relativo de la suya en comparación con otras. Al respecto un estudiante comenta:

*Cuando entré al curso de Botánica éramos 20 como mucho. Por ejemplo, Prácticas Culturales, que es una materia que la dan todas las carreras se hace un salón con más personas, es diferente. Pero en la carrera en sí te das cuenta cuando te metés a estudiar una materia de la carrera que no la estudia mucha gente. Quizás la Jauretche sí está muy aplicada a la Medicina o Kinesiología. La gente no sé por qué le agrada tanto eso y la mayoría estudia eso. Bueno y ahí te das cuenta que tu carrera es de las más chicas, que ese montón de gente que anda dando vueltas ni ahí estudia lo que vos elegiste. Que es una Universidad grande, pero una carrera chica.*¹⁶⁵

Este descubrimiento evidencia una tensión que experimentan lxs estudiantes de la Licenciatura durante su primer año referida a la convivencia de una experiencia masiva en el

¹⁶⁵ Estudiante 8 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 12-05-18 en el buffet de la sede de Florencio Varela de la UNAJ.

marco de la universidad, con una cuasi personalizada en el contexto de las cátedras de su carrera. Cabe destacar que en el año 2018 la UNAJ contó con más de 8000 inscriptos a carreras. Aquí lxs ingresantes, a diferencia de lo que sucede en las Universidades organizadas en Facultades, conviven prácticamente en un mismo campus universitario. Asimismo, como se aclaró en el Capítulo 1 todxs estos inscriptos realizan el CPU en varias comisiones cuyo criterio de organización no es por carrera. De este modo, es recién al iniciar las materias del primer año que lxs estudiantes distinguen entre la población ingresante propia de su carrera y la de las otras. Esto les permite identificar qué lugar ocupa la misma en dicha masividad y cuáles son los estudios más elegidos.

Para algunxs estudiantes entrevistadxs, ser parte de una carrera pequeña en el marco de una gran universidad les presenta obstáculos e incertidumbres. En particular ciertos estudiantes identifican que la masividad tiene para ellxs altos costos en relación a la realización de trámites burocráticos, ya que conseguir información precisa de lo que concierne a su carrera es complejo porque, consideran, se prioriza atender a aquellas que son masivas. Una estudiante lo relata de este modo:

Acá a mí me cuesta un poco el tema de que no haya facultades, de que no tenés, y no tenés con quién hablar. Si vas a los chicos del Centro de Estudiantes de tu problema en particular de tu carrera tan chiquita no saben nada...pero de las carreras más grande sí, seguro que sí. Hay una persona en el Instituto que atiende los temas de nuestra carrera, pero es una sola persona porque obvio somos poquitos para qué más... la cosa que andá a encontrarla. Vas de acá para allá y no lográs resolver tu duda. Me siento medio como cuando querés hacer un reclamo con Movistar.¹⁶⁶

Para otrxs estudiantes, la visualización de que su carrera es pequeña en relación a la masividad que observan en la universidad, les representa cierto alivio ya que consideran que, de este modo, podrán recibir una formación diferente de la que vivenciaron en experiencias universitarias anteriores:

Cuando empecé la cursada yo sí veía mucha gente. Olas y olas de humanos por doquier. Eso a mí no me agrada mucho porque soy medio alérgico a la gente. No sé, como te dije yo soy medio un caso especial en lo que va con la facultad. Como que yo me tengo que sentir realmente cómodo como para ir a cursar y eso. Porque si no voy con una cara terrible de ojete y quizás me niego y no escucho nada al profesor y termino no aprendiendo nada como me pasó en varias clases. Cuando estudié en la UBA no me pude sentir cómodo nunca con el lío de gente en todos lados. Lo que sí una vez que comencé ya a cursar me di cuenta que no era así como pensaba en los pasillos. Mi aula era re chica, éramos pocos, imagínate que solo pasaron unos meses y ya los conozco a todos. Eso me dejó más tranquilo.¹⁶⁷

Decíamos al comienzo de este apartado que lxs estudiantes construyen en su experiencia, una distinción entre las materias del Ciclo Inicial y las restringidas a su carrera específica. Además del tamaño cuantitativo de las aulas, otra diferencia que experimentan,

¹⁶⁶ Estudiante 2 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 18-06-18 en un bar céntrico de la Ciudad de La Plata

¹⁶⁷ Estudiante 7 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 01-07-18 en bar cercano a la sede de la UNAJ de Florencio Varela.

refiere a los aportes para su propia formación que conlleva la convivencia con estudiantes de diferentes carreras:

Y está bueno...es raro. Mucho más plural. Me pareció muy piola sobre todo porque te cruzan en todas las iniciales. En el ingreso y todas las iniciales las haces por sorteo, o sea por apellido entonces te toca gente de no sé qué se yo, de muchas carreras, entonces me pareció súper divertido eso. Me pareció que esta bueno y que estimula a que veas otras cosas ¿no? No toda gente enfocada en algo parecido a lo que vos venís a estudiar. Está interesante.¹⁶⁸

Por otro lado, si bien no son mayoritarixs, algunxs estudiantes conciben que las materias del Ciclo Inicial pertenecen a lo que denominan un “ingreso encubierto” o “infiltrado” con características “niveladoras” que busca hacer frente a las diferencias de formación del estudiantado, producto de desiguales tránsitos por el nivel secundario. Esta mirada se construye principalmente respecto de Matemática y el Taller de Lectura y Escritura. Compartimos las palabras de dos estudiantes que dan cuenta de esta forma de vivenciar las materias del Ciclo Inicial:

Las materias del Ciclo Común yo noté que eran una especie de ingreso infiltrado ahí. Muy básicas, para nivelar. Es una forma de poner un ingreso sin ponerlo, pero evitando también que sea un ingreso que deja gente afuera, eso sí. Para mí fueron muy básicas en general, pero igual veía gente a la que le era difícil. Por ejemplo, en Matemática, bueno ahí también me di cuenta...el profesor escribió seno de x en el pizarrón y dice ‘¿Esto qué es?’ y yo conteste ‘es seno de x, yo tenía en la escuela en el secundario trigonometría y no nos dejaban usar la calculadora científica y teníamos unas tablas para calcular y teníamos que interpolar y hacer los gráficos con un papel milimetrado y que se yo que. Ahora me enteré que está fuera de la currícula trigonometría entonces puso seno de x ahí y nadie sabía, por ejemplo. Entonces tenés una Matemática medio como niveladora para todas las carreras.¹⁶⁹

Son más básicas. Y es como que comienzan más de cero y eso viene bien. Vendría a ser cómo en el Ciclo Básico de Buenos Aires pero incorporado dentro de los años de carrera.¹⁷⁰

En el mismo sentido, otro estudiante, si bien considera que para él no fue de un gran aporte lo abordado en dichas materias, reconoce el valor de estas en tanto propuesta niveladora y rescata la contribución del CI para sus compañerxs. Nótese cómo, nuevamente, la experiencia se construye en íntima relación con lo vivenciado en otras experiencias educativas universitarias previas.

En primer año tenés las cuatro materias iniciales que son: Problemática Historia Argentina, Prácticas Culturales, Lengua y Matemática. También Lengua y Matemática un pantallazo general. Lengua aprendés a redactar, a leer, a comprender. También bastante sencillo, estaba muy bueno igual, para un montón de gente me pareció, yo que venía de allá [refiere a haber realizado materias en la FCAYF de la UNLP] me pareció un embole. Pero porque ya había tenido toda esa experiencia previa universitaria, pero también está muy bueno. Y además estimula por ahí pensar, relacionar cosas, y a pibes que por ahí empezaban a laburar o presentar proyectos de trabajo...cómo redactar. Todo eso estaba interesante. Matemática muy sencilla. Igual...el

¹⁶⁸ Estudiante 8 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 12-05-18 en el buffet de la sede de Florencio Varela de la UNAJ.

¹⁶⁹ Estudiante 2 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 18-06-18 en un bar céntrico de la Ciudad de La Plata

¹⁷⁰ Estudiante 1 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 30-05-18 en los pasillos del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

*conocimiento es algo que se tiene que divulgar y la única manera de avanzar todos juntos es ir al paso del más lento. Sino va quedando gente rezagada.*¹⁷¹

Decíamos que para algunxs estudiantes, las materias del Ciclo Inicial -en particular Matemática y el Taller de Lectura y Escritura- son vivenciadas como parte de un ingreso nivelador que en lo personal no representan un gran aporte. Para otrxs, sin embargo, el paso por estas materias los acerca a un conjunto de prácticas y saberes que, hasta el momento, les resultaban ajenos y que significan como altamente valioso tanto para su experiencia universitaria como para sus prácticas cotidianas. El relato de este estudiante es representativo de esta situación:

*Ponele con la materia esta de Lengua vos aprendes también a resumir un texto. Te mandan una consigna y vos tenés que aprender a leer el texto y explicar lo que es. Con eso vas practicando yo creo. Te enseñan cómo resumir y eso. Yo, porque perdí la práctica, por eso estuvo re bien. Porque además te enseñan a hacer un CV, que no sabía, a entender textos que tampoco mucho. Y después eso que aprendés a resumir te sirve en las otras materias como para el estudio. Yo hace mucho terminé el secundario, y además eso no lo había visto ahí. Así que para mí estuvo muy bien.*¹⁷²

Ahora bien, una cuestión que se destaca en el análisis de los relatos, tanto por la frecuencia con la que aflora, como por la importancia con la que lxs estudiantes refieren a ella, es el impacto de la materia Prácticas Culturales en sus experiencias de conocimiento. A diferencia de la situación de Matemática y del Taller de Lectura y Escritura donde aparecen heterogéneas valoraciones en torno al aporte del espacio para la adquisición de nuevos saberes, en el caso de esta materia el consenso es casi absoluto. A diferencia de lo que podría pensarse, lxs estudiantes no reniegan en ningún momento de la obligatoriedad de Prácticas Culturales materia que, a simple, vista nada tiene que ver con la formación disciplinar que eligieron al inscribirse a la Licenciatura. Para la gran mayoría, a modo de sorpresa, esta materia los inscribe en debates desconocidos y novedosos que les permiten construir nuevas formas de pensar y conocer. Lxs estudiantes entrevistadxs mencionaron que el tránsito por ella, les permitió “construir otra mirada”, “romper el sentido común”, “abrir un nuevo panorama”. Los relatos que dan cuenta de ello son muchxs, compartimos uno en particular que nos parece representativo:

Prácticas Culturales es una materia totalmente nueva en la cual te incitan, te hacen tener otra mirada. En Botánica es esto y es esto, es así. En Física es eso, en Química lo mismo. Como que son materias más que te hacen abrir un panorama que mucha gente no lo tiene. Ver autores como Foucault, Freire. Autores que te hacen ver, te hacen tener otra mirada. Jauretche también. Que hay gente que...yo tampoco. Mirá, todos los ingresos que hice, las carreras que intenté y no los había tenido. Hay gente que de golpe se quedan como ‘¿Está diciendo esto el docente? Si yo pensaba esto y ahora me están diciendo que era totalmente lo opuesto’. Y bueno eso está bueno. Esta bueno para la gente que no tiene otra mirada. Capaz que, si vas a un profesorado

¹⁷¹ Estudiante 4 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-06-18 en el buffet de la sede de Florencio Varela de la UNAJ.

¹⁷² Estudiante 10 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 30-08-18 en los pasillos del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

*o Humanidades, o Bellas Artes, en otra universidad lo vas a tener. Pero en Agronomía en otro lado nunca.*¹⁷³

Algo parecido sucede con la materia Problemas de Historia Argentina, donde se expresa mayoritariamente una alta valoración de los contenidos que allí se abordan sobre todo por su novedad, ya que no esperaban encontrarse con estos en la carrera seleccionada. Sin embargo, en el caso de esta materia, esta valoración emerge algunas veces acompañada de ciertas polémicas referidas a la politicidad de la misma. Al respecto decía un estudiante:

*Historia está muy bien también. Yo creo que te hace pensar cosas que no te habías preparado para venir a ver, leer cosas que no solemos leer los que nos gustan otras materias más. Por eso está bueno, además es muy actual. Sí, puede ser media peroncha la cosa... no sé si me explico... la mirada que eligen. Quizá era mi profe nomás, pero no creo porque el libro también es medio así. Muy parado desde un lugar de la política.*¹⁷⁴

Finalmente, respecto a la heterogeneidad de materias, lxs estudiantes destacan “las Prácticas” como asignatura diferente de las demás, y en la que depositaron altas expectativas. En las llamadas Pre-prácticas técnico Profesionales, lxs estudiantes, tienen la posibilidad de realizar diferentes salidas a campo. Si bien la valoración de estas es en general altamente positiva, es menester destacar que muchxs mencionaron haber quedado inconformes debido a que vivenciaron dificultades que les impidieron realizar tales salidas tal como inicialmente estaba pautado. En general estas están asociadas a cuestiones organizativas relacionadas, muchas veces, con problemáticas presupuestarias de la Universidad. Sobre esto un estudiante comenta:

*Al final tuvimos una sola salida. Las otras dos no se pudieron hacer porque no había combi y no había forma de...llovió, entonces no se pudieron hacer. Había combi, pero no tenía VTV o algo así. A una zona productora de Varela era. La salida que hicimos estuvo buenísima. Yo quería que podamos hacer más porque vimos un montón. Pero bueno al final no.*¹⁷⁵

Para finalizar quisiéramos destacar que lxs estudiantes indican haber vivenciado las materias de modo heterogéneo de acuerdo al grado de dificultad que estas les presentaron. Química y Matemática son mencionadas como las más complejas, en particular para quienes no han tenido experiencias previas en otras facultades con afinidad disciplinar, o para quienes realizaron una orientación secundaria que no incluía a las mismas. En particular, lxs estudiantes que mencionaron haber atravesado dificultades en dichas materias, habían egresado recientemente del secundario. Es interesante notar que, en sus relatos, dichos

¹⁷³ Estudiante 6 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 29-06-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

¹⁷⁴ Estudiante 4 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-06-18 en el buffet de la sede de Florencio Varela de la UNAJ.

¹⁷⁵ Estudiante 5 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 29-06-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

obstáculos están asociados, por un lado, a la dificultad de comprensión producto de lo que reconocen como una baja calidad de la formación previa y, por otro, a la dificultad para sostener prácticas de estudio acordes a lo que estas disciplinas universitarias requieren.

Compartimos dos relatos que ilustran estas situaciones:

*Yo en la escuela por ahí Matemática sí, por ahí vi un poco y en otras materias como Historia algo de eso. Pero en lo que es Química y Física que es lo que más pesa en esta carrera no me dieron mucho. Me dieron en Química todo teórico que los trabajos eran re fáciles. Entonces por ahí tengo que prestar más atención. Pero me iba bien igual. Me es más difícil pero no me va mal.*¹⁷⁶

*Sí, me cuesta, pero me tengo que sentar a practicar. Si quizás me cuesta más leerme un tomo así que ponerme a hacer formulas ¿entendés? Pero me tengo que sentar, de las dos maneras me tengo que sentar a estudiar, practicar. La Matemática es fácil, una vez que la aprendés, la tenés que practicar, practicar para que te quede en la cabeza. Si no, a la primera no la sacás. También soy un chico que no es que le toma fácil al estudio. O sea, me cuesta sentarme a estudiar, imagínate. En la secundaria tenía práctica porque estaba obligado a ir. Era totalmente diferente a la facultad. Mis viejos me mandaban a la mañana y me decían que vaya al colegio. Ya sabía lo que tenía que hacer en el colegio. Ahora depende de mí y eso no me sale me parece.*¹⁷⁷

Es interesante notar además que, en este último relato, las dificultades están asociadas a una nueva independencia que el estudiante vivencia respecto a la autodisciplina para afrontar los estudios en la universidad. Este es uno de los pocos casos entrevistados donde la cuestión de la autonomía emerge como distintiva al momento de vivenciar el tránsito por el primer año. Esto puede atribuirse quizá a que, a diferencia de este estudiante, la gran mayoría de lxs entrevistadxs -y de lxs estudiantes de la carrera- han finalizado el secundario varios años atrás y conviven con múltiples responsabilidades familiares y laborales en su cotidiano.

Otro aspecto a destacar respecto a estas dificultades, refiere a que ninguno de lxs estudiantes entrevistadxs mencionó haber participado de clases de consultas en la facultad o clases particulares. Si bien algunxs señalaron conocer que las mismas existían en la UNAJ, indicaron no haber necesitado utilizarlas por lo que, en el caso particular de lxs estudiantes entrevistadxs, estxs espacios no fueron significativos en sus experiencias de conocimiento. Veremos más adelante que, quizá, esto puede explicarse en relación a cómo significan los exámenes y a los aprietos en torno a la organización del tiempo que vivencian en su experiencia de formación en la universidad.

3.2 Docentes y relaciones pedagógicas

¹⁷⁶ Estudiante 6 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 29-06-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

¹⁷⁷ Estudiante 7 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 01-07-18 en bar cercano a la sede de la UNAJ de Florencio Varela.

En los relatos de lxs estudiantes visualizamos la emergencia de la figura docente como un elemento con relevancia en su experiencia de formación en el tramo inicial de su carrera. En general, lxs estudiantes construyen valoraciones en torno a estxs a partir de enérgicas comparaciones con sus experiencias en estudios superiores previos. En las apreciaciones que realizan se valúan principalmente dos cuestiones: la capacidad explicativa y la consideración que lxs docentes tienen con lxs estudiantes. Con capacidad explicativa nos referimos, justamente, a la evaluación que realizan lxs estudiantes de la facultad que tiene el cuerpo docente para transmitir un contenido y hacerlo inteligible. Si bien, en la mayoría de los relatos la valoración al respecto es positiva, compartimos un relato que da cuenta de lo opuesto ya que permite ver cómo la apreciación hacia lxs docentes no se construye de modo “sacralizado” por el mero hecho de ser docentes universitarios, ni por los saberes que posee, sino por la capacidad de transmisión que tiene de los mismos. Al respecto un estudiante decía:

Sí, también fue dependiente de los profesores a mí me tocó justo una docente que en las materias troncales me pareció una pésima docente. Por ahí es una persona que tiene muchísimo conocimiento, pero no tiene los recursos para llegarnos a nosotros. Las clases que teníamos para ver era que nos lea un Power en una hora o una hora y media con furia. Nos leía un Power y nos largaba. Y en ese momento que, sí había dos comisiones, la otra comisión nos pegaba unos bailes porque sabían no el doble, el triple que nosotros y vieron mucho más.¹⁷⁸

Esta relevancia otorgada a la capacidad explicadora de lxs docentes implica, para las experiencias de formación de algunxs, ciertas dificultades. Al ser la Licenciatura una carrera pequeña, las cátedras suelen ser unipersonales y lxs docentes repetirse en varias materias. Algunxs estudiantes indican que esta situación conlleva que, si el/la/le docente no es buen explicador/a/e, carezcan de tácticas para evitarlx. En particular esto sorprende a quienes tuvieron experiencias previas en otras universidades, en donde aprendieron “el paso de comisión” como táctica para sortear dificultades referidas a la relación con lxs docentes. No sucede así para quienes esta es su primera experiencia universitaria ya que no poseen un bagaje sobre el cual contrastar. Sobre las limitantes de las cátedras unipersonales un estudiante comentaba:

Tenés un profe por materia y una sola conducción y una sola cátedra. Es un solo tipo, o sea, no hay una cátedra es un solo tipo. Entonces eso sí me parece una limitante. Allá [se refiere a la UNLP] elegías por ahí ya hice esta materia y este tipo no me resultó porque no le sigo el ritmo, por esto por lo otro o porque no me gusta la clase que da o porque no me gusta el color de pelo. Y acá no, el que toca toca y la suerte es loca.¹⁷⁹

¹⁷⁸ Estudiante 10 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 30-08-18 en los pasillos del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

¹⁷⁹ Estudiante 4 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-06-18 en el buffet de la sede de Florencio Varela de la UNAJ.

Por otro lado, respecto a la “consideración” como característica que se valora en lxs docentes, los relatos dan cuenta que la misma es clave para comprender las experiencias de formación. Si bien refiere a diferentes cuestiones en las que profundizaremos, la “consideración” que tienen lxs docentes hacia lxs estudiantes es, para una gran mayoría, lo que explica la diferencia entre su experiencia actual y sus experiencias previas en otras universidades. Un primer aspecto que lxs estudiantes incluyen dentro de la “consideración” de lxs docentes es la cercanía del vínculo que establecen con ellxs. Para algunxs, esta proximidad se explica a partir del aspecto cuantitativo de la relación docente-alumno. La masividad vivenciada en experiencias previas se contrasta con la relación docente-estudiante que propone el aula actual. Esta característica, indican, permite explicar que el vínculo con lxs docentes sea más cercano, evitando el anonimato que consideran tuvo un impacto negativo en sus experiencias previas de formación. En lo tocante a esto comentaban dos estudiantes:

Y primero el trato docente. Eso es importante. Acá vos ves que no sos un número cosa que en La Plata sí, sos un número. Por experiencia, tanto en la de Económicas como en la de Agrarias eran 150 personas dentro de un aula. Y acá había materias de Botánica por ejemplo éramos 15, 20 nada más.¹⁸⁰

Bueno acá hay un mayor vínculo del docente con respecto a los estudiantes viste. Ya no están tan considerados como una masa estudiantil, sino que hasta veo que los profesores logran aprenderse los nombres viste. Y bueno eso permite otra cosa, porque no es lo mismo dar una clase para 20 alumnos que para 150.¹⁸¹

Incluso, algunxs estudiantes expresan que la masividad no fomenta únicamente el anonimato, sino que elimina la posibilidad de una comunicación directa con el/la/le docente lo que conlleva que los problemas de cada estudiante no puedan identificarse ni resolverse. En la experiencia particular de este estudiante, cuyas palabras compartimos a continuación, el escollo reside en la posibilidad o no de comunicarse directamente con lxs docentes, identificando que en su experiencia anterior en la UBA dicha comunicación se encontraba vedada:

Porque el chico en la UBA se siente digamos un número. Se siente uno entre tantos individuos donde el profesor ni siquiera sabe tu nombre. Tampoco los va a recordar a todos, pero tampoco te va a entender si en un momento dado vos tuviste que faltar al examen por tal o cual motivo. Que posiblemente acá pase lo mismo, pero digo, se busca la forma de que ese chico no pierda su oportunidad de examen acá. Allá no te presentaste y como no tuviste tampoco acceso al profesor, el profesor nunca se enteró por qué no te presentaste, tampoco pudo localizarte para decirte ‘pero espera que eso se puede solucionar de otra manera’. No, no es así. Y estoy

¹⁸⁰ Estudiante 3 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 30-08-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

¹⁸¹ Estudiante 2 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 18-06-18 en un bar céntrico de la Ciudad de La Plata

*hablando de Geografía en la UBA también éramos poquitos, o sea que no es solo por ser poquitos. Es que no se puede hablar, la relación no está.*¹⁸²

En otro sentido, además del aspecto cuantitativo que propone determinada relación docente-alumno, muchxs estudiantes identifican que en su experiencia actual, lxs docentes son “considerados” con sus estudiantes en tanto, valga la redundancia, consideran la situación material de vida en las que estxs desarrollan sus estudios. Esto, explican, lo notaron al vivenciar situaciones que, a su entender, no hubieran sido posibles en otras universidades. Explicitamos algunas a continuación, a modo de ejemplo:

*Y yo salía del colegio de trabajar... acá arrancaba a las 14 la cursada y yo salía a las 14:45. Hablé con el docente si podía llegar una hora después con el viaje todo y así y todo me dejó. Y en La Plata eso no se puede.*¹⁸³

*Hemos dado parciales donde las madres van con sus hijos a clases y son bienvenidas, y no te cuestionan. Es como que tiene un montón de flexibilidades para llegar a la gente laburante, como que entienden que de otra forma no pueden y no hacen problema. Eso olvidate que podía pasar antes [refiere a su experiencia en la UBA]. A cara de perro te aseguro que, si iba alguien con el hijo chau, tanto que nadie siquiera lo debe haber intentado*¹⁸⁴

Esas vivencias en su experiencia de formación les permiten sostener a muchxs estudiantes que, en las aulas de la UNAJ, se han encontrado con docentes “consecuentes”, “solidarios”, “humanos” o “buena gente” cuestión que valoran positivamente como elemento distintivo de dicha experiencia. Compartimos las palabras de un estudiante en donde se condensa esta mirada. Para este, en la universidad encontró docentes que, a su entender, dan cuenta de que “lxs estudiantes importan”:

*Son solidarios y consecuentes con la realidad que se vive fuera. Mismo cuando alguien por ahí llega tarde a un curso le plantea no se ‘profe llegue tarde porque tal cosa’ y el profesor dice sí ‘sí, a mí me pasó lo mismo’. O ves que llega un chico todo embarrado y te das cuenta de que evidentemente estuvo también, vive en una zona que no tiene fáciles accesos y bueno esas cosas se ven, no es que pasan por alto. No es un nombre más en una lista y si vino, vino y si no vino no vino. Después noto también que los chicos son muy solidarios entre sí. Esa es otra característica que por ahí lo viví un poquito en Lomas de Zamora, pero no así en la UBA.*¹⁸⁵

Lxs estudiantes parecen valorar mayoritariamente el sentirse “importantes”, el “no sentirse un número más” en la universidad y le atribuyen esto al accionar de lxs docentes. Incluso algunxs señalan que, para ellxs, fue importante sentir que lxs docentes priorizaban por sobre el rendimiento a lxs estudiantes en tanto personas:

Esta Universidad, es más, para lo social. O más para el tema de preocuparse del alumno, que sos un número venís cursas si rendís y te va bien te va bien y si te va mal te va mal. A mí no me

¹⁸² Estudiante 1 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 30-05-18 en los pasillos del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

¹⁸³ Estudiante 9 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 01-07-18 en los pasillos del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

¹⁸⁴ Estudiante 6 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 29-06-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

¹⁸⁵ Estudiante 7 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 01-07-18 en bar cercano a la sede de la UNAJ de Florencio Varela.

*importa, soy el docente luego doy la clase y me voy. Cosa que acá no lo veo así, si faltas se preocupan. Por lo menos en las que cursé...*¹⁸⁶

Es interesante notar también que, quienes tenían experiencias educativas previas en la universidad, al ser consultados respecto de por qué consideraban que en la UNAJ la relación con lxs docentes era diferente, expresaron que existía entre ellxs y lxs docentes cierta cercanía respecto de las condiciones de vida. Los relatos dan cuenta de que estxs estudiantes consideran que en la UNAJ emerge cierta democratización de la situación territorial de estudiantes y docentes, a diferencia de lo que opinan sucede por ejemplo en la UNLP o la UBA. Para estxs, en estas universidades lxs docentes viven en la ciudad, tienen trayectos de viajes cortos, y son únicamente lxs estudiantes de las afueras quienes deben destinar gran parte de su tiempo a sortear las problemáticas del transporte y las distancias. A diferencia de ello, consideran que sus docentes en la UNAJ, se encuentran en la misma condición que lxs alumxns, es decir, atraviesan grandes distancias e invierten tiempo y recursos para llegar a la universidad. Esto lxs coloca en cierta posición de cercanía, posición que no encontraron en otras experiencias. Estas palabras de un estudiante son ejemplificadoras al respecto:

*Desde mi punto de vista tiene que ver con mostrarse como son viste. Vos ves que está el docente y el docente es eso, es ese docente que pasa por las mismas problemáticas que vos. Que perdió el colectivo, o tienen que juntarse 3 o 4 para pagar la nafta de un auto, que tiene que traerlos hasta acá. Y entendés, o sea, ahí es donde llega el punto de equilibrio con la situación del estudiante. No es el docente inalcanzable que está arriba de una tarima y es el ser superior de la clase con el resto de los chicos que están prestando atención. Son las mismas realidades, lo único que este espacio los encuentra a unos siendo docentes y otros siendo alumnos, nada más. Allá el docente viene fresco, tranquilo, está parado ahí a nivel Dios y ya llegó a donde quería llegar. Que vos llegués o no le da igual, total él está ahí tranquilo.*¹⁸⁷

En último término, los relatos dan cuenta de que, para lxs estudiantes “la consideración” de lxs docentes en tanto cualidad implica también su compromiso con el abordaje de contenidos -incluso en contextos complejos donde se realizan gran cantidad de paros docentes- y la actitud consecuente entre los contenidos que se abordan y los que se evalúan. Al respecto dos estudiantes comentaban:

*Esa es otra diferencia que viví yo. Porque por ejemplo el profesor ese [refiere a un docente de una materia que se encuentra cursando] si no hay clase o algo y ve que estamos atrasados nos da clase por internet. En la UBA cuando yo estaba también había bastantes paros y los temas te los mandaban igual en el parcial. Acá esas cosas de maldad no aparecen.*¹⁸⁸

...acá no nos corren. Es más, son consecuentes. Por ejemplo, ahora por el tema de los paros o de las movilizaciones entonces bueno saben que en una semana por ahí no tuvimos clase como la semana anterior entonces bueno chicos miren, la idea es tener esta unidad terminada para tal fecha así que si pueden lean algo y después lo vamos trabajando también. Es muy ameno el

¹⁸⁶ Estudiante 6 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 29-06-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

¹⁸⁷ Estudiante 1 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 30-05-18 en los pasillos del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

¹⁸⁸ Estudiante 6 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 29-06-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

*hecho de poder estudiar acá. Porque sabés que lo que ves es también lo que después van a evaluar, no que viene cualquier sorpresa.*¹⁸⁹

Para finalizar queremos indicar que para la totalidad de lxs estudiantes entrevistadxs la relación con lxs docentes vivenciada en la UNAJ, impregnada de una fuerte consideración de parte de estxs a lxs estudiantes, fue novedosa y de alta significatividad en su experiencia de formación, por lo que en las entrevistas esta situación fue profunda y reiteradamente mencionada. De este modo, vimos que, en el marco de las relaciones pedagógicas entre docentes y alumnos lo vincular emerge como un aspecto de relevancia que impregna las experiencias de conocimiento de lxs estudiantes.

3.3 Exámenes y tensiones entre la exigencia y la calidad

El análisis de los relatos permite notar que en las experiencias de conocimiento de lxs estudiantes de la Licenciatura en el primer año, los exámenes representan un momento importante pero no sustancial. Para comprender esto es necesario distinguir entre la experiencia de lxs estudiantes con y sin experiencias universitarias previas.

Quienes se encuentran vivenciando su primera experiencia universitaria expresan que las dificultades que encontraron en las evaluaciones estuvieron relacionadas principalmente con no destinar el tiempo necesario al estudio. Sin embargo, destacan que, en ningún momento se sintieron presionados o atemorizados al respecto ya que encontraron la posibilidad de rendir los exámenes en múltiples instancias lo que, aducen, les sirvió para comprender que tenían muchas oportunidades para aprobar. Al respecto una estudiante comentaba:

*Hay exámenes, y vas viendo ahí si vas a poder promocionar o no. Las fechas las indican con tiempo y para mí presentarme no ha sido un problema. No siempre me fue bien, pero siempre me explicaron los docentes qué había pasado después. Entonces ya sabés que volvés a estudiar, venís otro día y bueno quizá te va bien. Pero pese al miedo que yo tenía de la universidad y eso, nunca sentí que el examen fuera injusto, o que se evaluara más difícil... solo que me faltaba por ahí algo entender.*¹⁹⁰

Si bien este es un ejemplo, es interesante notar que en múltiples relatos esta imagen sobre los exámenes se repite. No emerge allí una noción de los mismos como filtros ni pruebas a sortear, ni como dispositivos que generen grandes preocupaciones o ansiedades que estructuren su experiencia formativa.

Por otro lado, si bien, quienes sí poseen experiencias universitarias previas comparten esta sensación, en sus casos esto dispara un conjunto de debates. En principio para estxs estudiantes, los exámenes en la UNAJ le presentaron una novedad referida a la

¹⁸⁹ Estudiante 3 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 30-08-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

¹⁹⁰ Estudiante 5 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 29-06-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

posibilidad real de promocionar las materias sin asistir a una instancia de examen final. Esta novedad no refiere tanto a la existencia de la modalidad en sí, sino a la sensación de que allí es efectivamente posible “promocionar”. Nuevamente esto les remite a sus experiencias pasadas donde consideran que la posibilidad de promoción no era “para todxs” y, particularmente, no era para ellxs. El relato de esta estudiante expone lo expresado en varias entrevistas:

Acá hay una instancia por cada examen, y una instancia final. Y siempre tenés la posibilidad de promocionarla también. Cosa que en La Plata no. En La Plata a promocionarla no llegás. O no está la opción o está, pero no es para vos. Acá es diferente. No, no es solo para el que se mató. Si vos la llevas más o menos al día la chance la tenés. O sea, existe de verdad. No como allá que supuestamente existe y nadie puede promocionar. El tema es que acá si es real, es accesible la promoción. En otras carreras, otras facultades no. Por más que te tragues los diez mil libros que tengas. Entonces sentís que si de verdad se puede promocionar entonces para vos también está el avanzar en la carrera, que es importante.¹⁹¹

Es factible observar también que la promoción, a estxs estudiantes, les significa una oportunidad efectiva de avanzar en la carrera lo cual es considerado, en la mayoría de casos, fundamental para sus experiencias de formación.

Otrxs estudiantes agregan además que la gran diferencia con sus experiencias previas, refiere a que los exámenes en esta universidad “no te matan”, es decir no son utilizados como dispositivos de selección sino de aprendizaje. Sobre esto un estudiante relata:

Si matrices acá en Matemática por ejemplo vimos suma de matrices nada más. Y allá [refiere a la UBA] matrices yo no entendía porque era multiplicación de matrices. Y no era una multiplicación como acá, tampoco era una multiplicación en diagonal que no sé cómo era, o sea era mucho más complejo desde el principio. Y Química también que por ahí me gustaba y todo primero empezaba todo tranquilo. Los primeros dos o tres días empezaban con tabla periódica que es muy fácil y después ya te mataban, te empezaban a tirar de todo. Y justamente después venía el examen que era para matarte. Claramente estaba hecho para eso porque casi nadie aprobaba, era más difícil que las clases y no salías bien de ahí.¹⁹²

Contrariamente, para algunxs estudiantes la posibilidad efectiva de promoción y el no uso del examen como dispositivo de selección, implica debates referidos a “la calidad” de la formación que están transitando. Si bien estas voces son las menos, emergen en los relatos y resultan significativas para pensar ciertas experiencias. Estxs estudiantes consideran, en términos generales, que la accesibilidad de los exámenes permite dudar respecto de la calidad de formación que se propone:

Yo veo que, me hace ruido a veces el nivel de la vara, dónde ponen la vara. Por un lado, yo contemplo que compartimos materias con los que hacen la tecnicatura y que nos hayan hecho que después aumenta un poco el rigor. Y por otro lado veo que los exámenes son muy accesibles. Yo el paralelo que hago es allá [refiere en la carrera de Agronomía de la UNLP] en primer año metí dos materias raspando y acá metí todo con promoción el primer año. Está bien que yo vine con una herramienta grandísima del baile que me había pegado allá y acá tenía otro tiempo otra

¹⁹¹ Estudiante 4 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-06-18 en el buffet de la sede de Florencio Varela de la UNAJ.

¹⁹² Estudiante 6 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 29-06-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

capacidad para estudiar. Pero me pareció muy notorio eso. O sea, pase de meter dos materias con 4 en un año a meter diez con promoción y ahí es como que... Eso me genera un montón de dudas, no me convencía del todo. Entonces por ahí me parece que...me hace dudar de que tan preparado voy a salir. No sé...pero uno por ahí que viene con otras exigencias por venir de ese ritmo a veces le parece poco. Te quedas con un gusto a...o sea me estas formando profesional. Pero también contemplás la otra parte, lo inclusivo y el hecho de que no andan matando gente acá. Así que no sé, es un poquito de cada cosa.¹⁹³

En este debate expresa encontrarse otra estudiante quien explica que, a fin de saldar el mismo, decidió comenzar a hacer lecturas optativas que profundicen lo que considera “flojo” en su formación actual:

Mirá allá te exigían al pedo [refiere a su experiencia en la FCAYF de la UNLP], esa es la verdad. Pero acá te digo yo lo veo como un poco flojito el plan. Ya te digo voy a terminar Botánica promocionándola y no sé nada, o siento que no se nada. La verdad hay un montón de cosas que para mí yo no las sé. Me voy a seguir autoformando, pero me parece que no está bueno que terminemos así. Yo decidí que bueno en mi caso voy a hacer otras lecturas, otras búsquedas para reforzar. Pero no sé si todos van a poder hacer eso, o si lo ven así o les interesa. Así que no sé...es como un equilibrio difícil también entiendo.¹⁹⁴

La tensión entre inclusión y selección se expresa entonces en la misma experiencia de estxs estudiantes que reconocen, por un lado, los beneficios personales de la existencia de sistemas de evaluación no selectivos, pero aun así dudan de si esto funciona en detrimento de la calidad de su propia formación.

La valoración mayoritaria que lxs estudiantes construyen en torno a los exámenes en esta experiencia de formación permite pensar que en ellas, no se despliega una tensión entre conocer o aprobar, ya que en los relatos no emerge una preocupación en torno a esto último. Si bien el aprobar aparece como significativo, no pareciera que los tiempos y las prácticas en el marco de sus experiencias de formación se ordenen exclusivamente en torno a esta búsqueda.

3.4 Prácticas académicas y de estudio en el primer año

Las experiencias de conocimiento de lxs estudiantes contemplan la participación en un conjunto de prácticas académicas delimitadas principalmente por el proyecto académico de la facultad. Lxs estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Agrarias que cursan la totalidad de materias indicadas en el plan de estudios para el primer año, poseen una carga horaria media de aproximadamente 18 horas semanales. En general, las materias propias de la Licenciatura se presentan en horario vespertino -posterior a las 18 horas-; y las del CI en cambio se presentan en las tres bandas horarias por lo que lxs estudiantes pueden elegir.

¹⁹³ Estudiante 3 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 30-08-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

¹⁹⁴ Estudiante 2 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 18-06-18 en un bar céntrico de la Ciudad de La Plata

Cada una de las materias posee una carga horaria de 4 horas semanales continuas, exceptuando dos materias del plan de estudios cuya carga horaria es de 2 horas. Como mencionamos anteriormente las asignaturas se configuran como teórico-práctico. En estas, con algunas divergencias menores, las formas de transmisión de saber que se despliegan combinan explicaciones orales de lxs docentes con ejercitaciones.

El paso por materias divergentes a lo largo del primer año, les permite a lxs estudiantes reconocer diversas formas de acercarse al conocimiento académico en función de cada asignatura específica. Los relatos dan cuenta de que lxs estudiantes identifican dos tipos de prácticas a desarrollar propias de diversos campos de conocimiento: ejercitar, por un lado, y leer y comprender por otro. Al respecto reconocen que hay ciertas materias como Matemática y Química en donde deben ejercitar; mientras que, en otras materias como Prácticas Culturales e Historia, pero también Botánica o Sistemas de Producción Vegetal Intensiva, las prácticas que deben desarrollar están más vinculadas a la lectura y comprensión de textos.

Por otro lado, la organización de las clases como espacios teórico-prácticos resulta novedosa en particular para lxs estudiantes que han atravesado otras experiencias formativas en universidades. Los relatos dan cuenta que, para estxs, la unificación de teórico-práctico en principio se les presenta como incierta. Al respecto mencionan que no comprenden por qué en algunas materias en particular se les nomina teórico-práctico a los espacios cuando lo que encuentran allí son, en general, clases explicativas que asocian a las clases teóricas vividas en otras facultades. Expresan en general que, si bien hay materias donde realizan actividades en clases que pueden ser consideradas como prácticas, hay otras donde lo que acontece es principalmente la explicación docente acompañada del recurso del Power Point. Muchxs ponen en duda entonces que los espacios teórico-prácticos tengan efectivamente esa impronta, identificando que esto queda a merced de la propuesta de cada docente. Al respecto un estudiante explicita:

*Igual acá hay materias que son como diferentes. Prácticas Culturales es totalmente diferente a todas las materias porque se hace con trabajos prácticos, bueno hay otras que también. Quizá ahí está lo práctico. Después hay materias donde nos hablan todo el día, con quizá un Power Point. Eso no sé qué es lo práctico. Claro, porque a mí me sorprendía esto de que me habían dicho que era teórico práctico, pero a simple vista parece más teórico que práctico. Para mí que depende de cómo le gusta enseñar al Profesor.*¹⁹⁵

También algunxs estudiantes con experiencias previas, explican que para ellxs el concepto de práctica que vivencian en su experiencia en la UNAJ es diferente al que vivenciaron anteriormente, ya que consideran que existe una carencia de recursos que no permite ejercer efectivamente las mismas. En lo que concierne a esto una estudiante decía:

¹⁹⁵ Estudiante 8 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 12-05-18 en el buffet de la sede de Florencio Varela de la UNAJ.

*Allá en La Plata sí había prácticas. Entonces ibas al laboratorio y te decían mezclamos esto mezclamos esto y tenemos esto. Acá no. Acá es mezclamos esto mezclamos esto y la solución es esta. No lo ves. No lo podés palpar. Entonces para mí no es práctica.*¹⁹⁶

En las diversas materias que cursan, lxs estudiantes se encuentran con propuestas divergentes en torno a la forma de organizar el trabajo en clase. En particular reconocen que existen algunas materias puntuales donde lxs docentes intentan integrarlx, proponiendo actividades de trabajo grupal para la clase. Esto les resulta sorprendente tanto a lxs estudiantes con experiencia universitaria previa como a quienes no la tienen. Al respecto decía una estudiante:

*Note como que intentan unirte a los compañeros. ¿Y quizás la materia no? Quizás el profesor. A mí me tocó uno en Prácticas Culturales que era todo el tiempo en grupo. Era para trabajar ahí en actividades que te daban, pero por ejemplo... una vez preguntó ¿quienes viven en Varela? ¿Quiénes en La Plata? ¿Quiénes en...? Bueno así... y como que nos dijo que miremos así sabemos quienes viven cerca nuestro para juntarnos. Pero los grupos que él armaba eran para la clase.*¹⁹⁷

Pese a esto, en los relatos mencionan también que en algunas materias el trabajo grupal no es utilizado como recurso, priorizándose la ejercitación individual.

El análisis de las entrevistas permite identificar valoraciones diversas en torno al trabajo en grupo en las aulas. Algunxs identifican estas propuestas como valiosas porque les permiten “aprender de lo de otros”, “compartir las dudas”, mientras que otrxs consideran que para ellxs no siempre el trabajo grupal es enriquecedor. Un estudiante en particular cuestiona la actitud de algunos docentes al respecto ya que considera que por momentos “insisten demasiado” en el armado de los grupos, considerando que la cercanía con lxs compañerxs debiera darse de modo “más natural”. Al respecto decía:

*A mí por lo menos no...me gustaría que no sea tanto así ponele si hay un grupo de que se hagan grupo sin que el profesor diga que hagan grupo. No que tenga que estar el profesor ahí. Claro porque es lo mismo que en la escuela digamos. En la escuela cuando vas no conoces a nadie y después terminas haciendo grupos igual. Y hay compañeros que vos los vas a seguir viendo.*¹⁹⁸

Por otro lado, es interesante notar que, si bien lxs estudiantes reconocen que las dinámicas de las clases de algunas materias en particular incluyen el trabajo en grupo, en general no acostumbran a juntarse con sus compañerxs por fuera de los horarios de cursada a estudiar o realizar trabajos pautados por las materias. La gran mayoría de lxs estudiantes entrevistadxs menciona que el estudio en grupo por fuera de los horarios de clase no constituye una práctica habitual de su experiencia. En general esto no es identificado como

¹⁹⁶ Estudiante 4 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-06-18 en el buffet de la sede de Florencio Varela de la UNAJ.

¹⁹⁷ Estudiante 10 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 30-08-18 en los pasillos del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

¹⁹⁸ Estudiante 6 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 29-06-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

problemático, sino lo contrario. Lxs estudiantes reconocen que, algo que comparten con sus compañerxs, es un tiempo muy limitado para dedicarle a los estudios producto de sus responsabilidades familiares y laborales. Explican además que, para ellxs, ir hasta la universidad “solo a estudiar” no es sencillo ya que además de tiempo requiere dinero, por lo que prefieren realizar esa tarea en sus hogares individualmente. Compartimos un relato representativo al respecto:

*No, en general tampoco nos juntamos a estudiar porque estamos bastante desperdigados y nada, en general la mayoría, el común denominador es que laburemos y que lleguemos acá con lo justo. Y de lunes a viernes es el ritmo de todos con lo cual no te quedan espacios. Por ahí sí me ha pasado de juntarnos en algún hueco o decir antes para preparar un oral, para preparar un trabajo juntarnos dos horas antes, tres horas antes, pero para darle forma y redondearlo nos dividimos las partes cada uno en su casa después nos juntamos lo compaginamos nos repartimos los temas y lo entregamos. Pero de juntarnos a estudiar a preparar no. Pero no es que no haya buena onda, o compañerismo. Es que justamente todos sabemos que el otro no puede, porque nosotros no podemos.*¹⁹⁹

Algunxs estudiantes valoran positivamente que juntarse a hacer trabajos en grupo o estudiar no sea una dinámica común de la carrera, ya que reconocen que esto funcionó en sus experiencias universitarias previas como un gran impedimento para sentirse integrados a las mismas. Para ilustrar compartimos este relato:

*A mí también allá en La Plata siento que me complicó eso. Todo el tiempo era juntarse, por esto por lo otro. Como que, para hacerte un grupo, pasarte la información, era necesario juntarse... y lo entiendo porque muchos estaban solamente haciendo eso, seguro querían juntarse. Pero a mí eso me mató, fui quedando medio al margen, fuera de eso porque implicaba... primero horas de viaje para verse ponele un sábado. y además yo laburo, y laburaba... si tenía algo de tiempo lo necesitaba en mi casa.*²⁰⁰

Otrxs, si bien consideran que tendrían dificultades para juntarse a estudiar en caso de que se los requirieran, creen que la falta de esta práctica trae consecuencias en la construcción de lazos afectivos con sus compañerxs, lo cual valoran negativamente. Es notable que en particular esto lo expresan lxs entrevistadxs más jóvenes y con menor o nula experiencia universitaria previa. Compartimos dos opiniones en este sentido:

*A veces siento que no existe mucho vínculo entre nosotros. Un día un profe llegó tarde y estábamos todos ahí en el aula en silencio. Yo digo somos tan poquitos, y nadie hablaba, cada uno con su celular así mirando no sé qué. Y bueno así fue. Y así vamos pasando. Calculo yo. Yo ponele me hice grupo de dos, también alguna vez nos hemos, hay una de las chicas que no tiene Whatsapp entonces me pregunta a mi cuales son las novedades para que yo se las pase. Y otra de las chicas, porque el primer día también nos cambiamos los teléfonos. Pero nunca nos juntamos, no tenemos como un vínculo más allá de ayudarnos por Whatsapp.*²⁰¹

¹⁹⁹ Estudiante 10 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 30-08-18 en los pasillos del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

²⁰⁰ Estudiante 4 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-06-18 en el buffet de la sede de Florencio Varela de la UNAJ.

²⁰¹ Estudiante 2 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 18-06-18 en un bar céntrico de la Ciudad de La Plata

*Y una vez en la facultad de Lomas cursaba con un chico que me llevaba re bien con él. Y una vez no entendí algo de Matemática y le hablo y le digo che puedo ir a tu casa a practicar. Y era algo que nunca había hecho en la facultad. Ese fue me acuerdo mi primer año. Y ponele estaba re copado, y estaba bueno juntarse y estudiar juntos. Pero después de eso nunca logré hacerlo con otras personas. Y acá no lo logré tampoco, y para estudiar yo necesito quizá alguien que me arrastre un poco.*²⁰²

Finalmente, otrxs estudiantes, al comparar su experiencia actual con las anteriores, reconocen que en la presente los vínculos con sus compañerxs son de menor impacto y se preguntan si esto no está relacionado con el aspecto cuantitativo del aula, que al no ser masiva, permite el establecimiento de otras formas de vincularse. Para que se comprenda compartimos las palabras de un estudiante:

Allá [refiriendo a la UBA] los grupos se formaron más rápido. No sé si porque eran tanta cantidad entonces necesitabas hacerte aliado de alguien y acá al ser pocos es distinto no sé. Acá quizá al ser pocos la relación en el aula está, reconocerse las caras, verse. Allá quizá no y por eso necesitabas como un grupo o un amigo quizá.

De una u otra manera, lxs estudiantes entrevistadxs explican que, pese a reconocer que el vínculo por fuera del aula con sus compañerxs es limitado, la relación que sostienen con estxs es de colaboración. El celular, como dispositivo que les permite sostener una comunicación constante y cooperar ante las dificultades o dudas que puedan surgir, emerge en sus relatos como herramienta importante para sostener vínculos donde se puede ser cercano en ayuda y colaboración pese a las distancias físicas:

*No, juntarse viste es como que ahora por ahí el tema de las redes es como que sustituyen el hecho de los encuentros y demás. Es como que por ahí terminan repartiéndose una partecita cada uno. Bueno vos hace esto y después lo compagan cuando se encuentran acá, eso suele pasar. Aparte porque los costos de la movilidad y demás uno trata de ser...o por ahí puede ser que se encuentran en una hora anterior a la cursada. Pero mucho lo charlamos por el celular, nos ayudamos por ahí, nos respondemos y explicamos las dudas por teléfono o por audio incluso.*²⁰³

En este mismo sentido, los relatos dan cuenta del uso extendido del grupo de Whatsapp como herramienta significativa en sus experiencias, en tanto les permite sostener un vínculo constante y colaborativo.

Finalmente, el análisis de los relatos permite identificar algunas cuestiones referidas a los materiales de estudios que utilizan lxs estudiantes en sus experiencias de conocimiento. Al respecto lxs estudiantes distinguen entre los materiales de las materias del CI y los de la Licenciatura. La UNAJ, para las materias del CI posee libros unificados, elaborados por las propias cátedras, en donde se presentan un conjunto de contenidos y ejercitaciones. Todas las comisiones de dichas materias utilizan esos libros que, en el inicio de la universidad se

²⁰² Estudiante 7 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 01-07-18 en bar cercano a la sede de la UNAJ de Florencio Varela.

²⁰³ Estudiante 8 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 12-05-18 en el buffet de la sede de Florencio Varela de la UNAJ.

repartían gratuitamente, y que ahora, se venden a precios muy económicos o pueden descargarse de internet gratuitamente. Para algunxs estudiantes, el acceso a estos libros representa un cambio sustancial ya que les permite, indican, tener acceso a un bien material que si se vendiese a precio del mercado no podrían adquirir. Al respecto un estudiante cuenta:

*Eso está bueno lo de los libros, porque el libro me salió 50 pesos y en la UBA gasté en 3 libros nomás como 1000 pesos en dos meses y en el segundo bimestre eran como 1000 pesos más. A veces yo compraba fotocopias porque no podía eran demasiado caros los libros. Y acá eso está bueno porque el profesor por ahí te lo manda al mail y lo tenés en el celular y no te cuesta nada o te lo manda y lo imprimís que también no creo que te cueste tanto. O lo comprás y tenés un libro, libro que si no no lo tenés nunca.*²⁰⁴

En el resto de las asignaturas, los materiales de estudio son en general documentos elaborados por lxs docentes que se comparten virtualmente. Para ello se utiliza el correo electrónico o blogs que elaboran las cátedras. Comúnmente, la virtualidad como soporte educativo es altamente valorada por lxs estudiantes ya que consideran que la misma les permite un acceso seguro y económico a los materiales de estudio. Es de destacar que, en general, lxs estudiantes más jóvenes indican utilizar principalmente el celular para acceder a dichos materiales, mientras que lxs estudiantes mayores señalan la necesidad de imprimirlos para poder estudiar. Compartimos dos relatos representativos de cada una de estas situaciones:

*Para mí es súper práctico. Tengo todo en el celular y listo. Si lo necesito en clase lo abro ahí, sino en mi casa. No gasto nada de plata y lo tengo todo el tiempo. Lo abro del correo o del blog y ya me queda ahí el texto o la guía o lo que sea que el profesor haya mandado.*²⁰⁵

*Yo no tengo problema con que sea virtual, pero necesito el papel. Digo que no tengo problema porque lo que hago es simple. Yo particularmente no uso celular. Entonces yo tengo mi mail y recibo todo ahí y listo. Lo imprimo y ya lo tengo para leerlo tranquilo. Pero necesito el papel sino no puedo.*²⁰⁶

Es interesante notar además que algunxs estudiantes mencionaron hacer uso del “cyber” para acceder a computadoras y mediante ellas a los materiales. El uso de este espacio lo explican a partir de la carencia de equipos propios en sus hogares.

Finalmente, lxs estudiantes indican en general que, para imprimir los materiales no utilizan la fotocopidora de la UNAJ -a cargo del Centro de Estudiantes- debido a que para acceder allí al material hay que hacer largas filas que, los tiempos limitados entre cursadas, trabajo y transporte, les impiden sostener.

4. SUJETOS DE LA UNIVERSIDAD

²⁰⁴ Estudiante 6 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 29-06-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

²⁰⁵ Estudiante 8 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 12-05-18 en el buffet de la sede de Florencio Varela de la UNAJ.

²⁰⁶ Estudiante 1 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 30-05-18 en los pasillos del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

El análisis de las entrevistas realizadas nos permitió observar que, la configuración heterogénea de las aulas en relación a los sujetos que las habitan, impacta en las experiencias de formación de lxs estudiantes. En este apartado analizamos los relatos considerando cómo es vivenciada la heterogeneidad estudiantil y las valoraciones que construyen en torno a esta. Por otro lado, abordamos cuestiones vinculadas a la socialización de lxs estudiantes a partir de reconocer el impacto que tiene en las experiencias la presencia de estudiantes trabajadores, en el marco de una propuesta institucional en la que encuentran lugar como tales.

4.1 El descubrimiento de la heterogeneidad en una universidad diferente

En su experiencia de formación en el primer año de la Licenciatura en Ciencias Agrarias, lxs estudiantes advierten una gran heterogeneidad en el perfil de lxs estudiantes que pueblan las aulas de su carrera. Esta heterogeneidad es significativa en sus experiencias ya que destacan que la misma enriquece la formación de varios modos.

Un primer aspecto que se visualiza en los relatos asociados a la heterogeneidad, refiere a la convivencia con estudiantes de diferentes rangos etarios y formaciones previas en el nivel superior. Para sorpresa de algunxs, en el aula encuentran compañerxs recién egresadxs de la secundaria conviviendo con jóvenes adultos y adultos mayores que tienen ya recorridos previos en educación superior. Sobre esto comentaba un estudiante:

*En la carrera tenés todo variado. Tenés algunos que son ingresantes, tenés algunos que vienen como yo de haber hecho algo parecido. Tenés gente que ya debe tener por lo menos dos décadas más que nosotros y vienen de haber estudiado otra cosa relacionada o no, pero vienen de ser universitarios recibidos. Es una gran mezcla. Yo creo que eso hace que cuando opinamos, cuando preguntamos sea interesante, porque lo que sabemos es muy diferente.*²⁰⁷

Sobre todo para los adultos, el encuentro con un aula donde “no todos tienen 18 años” resulta una sorpresa que valoran enormemente ya que, mencionan, los hace sentir “más incluidos”, ya no un “bicho raro” que “estudia de viejo”. Nuevamente, allí las experiencias pasadas se imponen como marco de comparación. En ellas, los adultos comentan haberse sentido muchas veces “fuera de lugar” en aulas donde todxs eran jóvenes. Compartimos un extracto de la entrevista con una estudiante que comenta su experiencia al respecto:

Yo sabés que cuando vine por primera vez ya me llamo la atención. Igual ya me había llamado la atención en todo la UNAJ. Cuando publicaron la lista de los exceptuados, empiezo a mirar y mi documento empieza con 18 millones y había de 23 millones de 16 millones había un promedio de edades mayor a 18 millones. Por ahí es un promedio más cercano a los 30 que a los 18. (...) Acá 18 tienen los menos, yo no tengo compañeros de 17, 18 años. Imagínate que yo lo último que estudié fue Derecho en la Católica, era como secundario ¿Entendés? Eran todos niños. Yo cursaba de noche, un poco más grandes, pero eran de un nivel secundario. Acá es otra cosa

²⁰⁷ Estudiante 4 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-06-18 en el buffet de la sede de Florencio Varela de la UNAJ.

*¿Entendés? Entonces para mí eso está buenísimo, me encuentro con gente como yo, no me siento de entrada el bicho raro.*²⁰⁸

Asimismo, para alguxs estudiantes jóvenes, recientemente egresadxs del nivel secundario, la convivencia con otrxs de mayor edad y con experiencia universitaria previa resulta también enriquecedora. Mencionan que fueron muchas veces sus compañerxs mayores quienes lxs acompañaron en asuntos referidos a la integración universitaria, aclarando terminología desconocida o brindándoles consejos acerca de cómo organizarse mejor para estudiar. Sobre esto decía un estudiante:

*Acá hay muchos que son más grandes que yo. Que ya se han recibido incluso en otros lados y saben un montón. Y al menos conmigo han sido muy compañeros, muy de acompañarme, de preguntarme cómo voy. Incluso de decirme mirá mejor intentá organizarte así, o no te olvides de que hay que hacer tal cosa... no sé, cosas chicas pero que yo por ahí me olvidaba o no sabía. Muy generosos en eso...*²⁰⁹

En segunda instancia, lxs estudiantes identifican que la heterogeneidad de perfiles se expresa en la vinculación con el campo que poseen sus compañerxs. Si bien algnxs no tienen una relación directa con el sistema agrario, identifican que muchxs de lxs que estudian la carrera provienen de familias productoras que en lo cotidiano trabajan la tierra. Algnxs estudiantes, con experiencias previas en carreras vinculadas a las Ciencias Agrarias en otras universidades, comparan este perfil con el que advirtieron allí donde, a su entender, el vínculo con el campo de lxs estudiantes mayoritariamente estaba dado por ser hijxs de propietarixs de tierras o de profesionales universitarixs como Agrónomxs o Veterinarixs. Al respecto decía un estudiante:

*Acá hay muchos chicos que vienen de familias de productores o de familias bolivianas que trabajan la tierra, pero allá no. Allá sí algunos que, sí que los padres se dedicaban o que eran agrónomos, veterinarios, que tenían tierra, pero no de la relación directa con el productor. Acá lo vimos mucho por las salidas a campo y porque por ahí es más cercano entonces... 'sí, mi papá produce' o '¿podemos ir a ver la quinta?' y fuimos.*²¹⁰

Para quienes no tienen relación directa con el campo, la cercanía con la producción que poseen sus compañerxs, es considerada como un elemento enriquecedor de su propia formación ya que entienden ayuda a complementar las enseñanzas teóricas que brindan lxs docentes. La experiencia práctica en diálogo con los saberes teóricos de sus docentes, consideran, enriquece los contenidos que se transmiten en el aula. Así lo reconocía un estudiante quién decía:

Acá en la carrera de Ciencias Agrarias acá hay muchos hijos de quinteros. De todo lo que es la zona de Varela...Y vos ves que los chicos en la práctica son excelentes. Porque todos los

²⁰⁸ Estudiante 2 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 18-06-18 en un bar céntrico de la Ciudad de La Plata

²⁰⁹ Estudiante 5 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 29-06-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

²¹⁰ Estudiante 3 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 30-08-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

*profesores están enseñando en principio teoría y ellos ya lo han puesto en práctica desde hace muchos años. Entonces hacen aportes recontra interesantes y lo nutridos que salen de las clases de esa manera. Y ese es el lugar también que dan los docentes de esta universidad. De lo cercano que los siento a consecuencia de que dan ese espacio para que todos aporten sus experiencias y las clases se enriquecen muchísimo.*²¹¹

Ahora bien, un último aspecto que lxs estudiantes entrevistadxs reconocen como parte fundamental de cierta heterogeneidad estudiantil con la que se encuentran en la UNAJ, refiere a la presencia de estudiantes trabajadorxs; y no únicamente a su presencia sino también a la existencia de una universidad “diferente”, “otra cosa”, “distinta”, una universidad que permite ser estudiante y trabajador/a/e.

El reconocimiento de la asistencia a la universidad de estudiantes trabajadorxs tiene una alta presencia en los relatos y es hondamente significada como un aspecto característico de esta experiencia de formación. Cabe aclarar que, principalmente, este reconocimiento es construido a partir de comparar los perfiles de estudiantes con quienes compartieron sus experiencias en otras universidades. Allí, muchxs indican que sus compañerxs eran estudiantes mayormente jóvenes, sostenidxs económicamente por sus familias y dedicadxs casi exclusivamente al estudio. Este perfil mayoritario presente en sus experiencias pasadas, indican, implicó el haberse sentido “ajenos” y “diferentes”, y vivenciar cierta exclusión. Esta exclusión está asociada en los relatos, al recuerdo de que era la propia universidad la que proponía experiencias configuradas para estudiantes “full time”. Así recordaba su experiencia anterior un estudiante:

*Allá yo veía y sentía que todos tenían más tiempo. No tenían las presiones que tenía yo que además del viaje laboraba...yo los veía ahí como con todo el tiempo disponible y a veces incluso perdiendo tiempo en las clases hablando, o no dejando escuchar...No sé. Yo no me pude integrar tampoco a eso porque entre mi edad y la falta de tiempo imposible. Claro, pero ellos vivían ahí a unas cuadas, los padres los bancaban en general... y no lo digo despectivamente porque está bien si era lo que podían hacer... pero yo no era así. El tema es que no tenía capaz el tiempo de, como decíamos, ser estudiante. Tengo que trabajar mantener la familia. Entonces no es solamente estudiar. Cosa que acá si podés ser estudiante trabajador, mantener tu familia. O de los horarios había uno o dos, y si trabajabas bueno no podías ir. Y si llegabas tarde por el trabajo a nadie le importaba en el sentido de tener cierta consideración... A ver La Plata siempre fue eso y acá el perfil de esta universidad es otro al de la Universidad de La Plata. Es otro tipo de perfil.*²¹²

De este modo lxs estudiantes reconocen que un aspecto clave de su experiencia actual de formación es la presencia de muchxs trabajadores en el marco de una universidad que les permite ser estudiante a la par de trabajadorxs y/o sostenes de familia. Esta sensación, como vimos anteriormente, se edifica a partir de su propia experiencia en la UNAJ,

²¹¹ Estudiante 9 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 01-07-18 en los pasillos del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

²¹² Estudiante 4 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-06-18 en el buffet de la sede de Florencio Varela de la UNAJ.

particularmente desde el acompañamiento que les ofrecen lxs docentes, de las formas de trabajo que se proponen para fuera del aula, de las bandas horarias disponibles, entre otros.

Quienes no han tenido experiencias universitarias previas también perciben esta fuerte presencia de estudiantes trabajadorxs y cierto formato universitario que acompaña estos perfiles:

Nuestros compañeros sé que trabajan bastantes. Hasta el CPU sé que trabajaban bastantes. Y ahora a la noche muchos sé que trabajan y hasta algunos vienen con la ropa de trabajo. Si... medio que la universidad acompaña digamos, no es algo que te pone una piedra en el camino. Te acompaña en el nivel de educación y te ayuda en el sentido laboral y eso. A mí para nada se me hizo difícil cursar y estoy trabajando igual. Porque se nota. Creo que decían una vez no me acuerdo en qué materia que esta universidad lo que tiene es que les permite a los alumnos estudiar y trabajar. Porque la mayoría de los alumnos trabajan, y se nota.

Adviértase entonces que la convivencia de la condición estudiantil con la condición de trabajador/a/e es vivenciada como un aspecto de relevancia en su experiencia de formación en el primer año de la carrera. Esto explica, además, cómo se desarrolla la socialización en esta carrera y el lugar que lxs estudiantes le dan a la misma en su experiencia de formación, cuestión que abordamos a continuación.

4.2 Socialización y experiencia de formación

Los relatos analizados dan cuenta de que las principales prácticas de socialización que ejercen lxs estudiantes entrevistadxs tienen lugar por fuera de la universidad y carecen de vinculación con la misma. Esto, a pesar de lo que se pudiera suponer, es valorado positivamente por lxs estudiantes, quienes consideran significativo sostener una experiencia de formación universitaria que conviva con las prácticas de socialización que efectuaban antes de su ingreso a la misma.

Nuevamente, para quienes tienen experiencias universitarias previas, esta valoración se construye a partir de contrastar lo que les sucedió en aquellas. En general indican que la dinámica en esas otras universidades implicaba sostener espacios de socialización con compañerxs dentro y fuera de la universidad como prácticas necesarias para la integración y el estudio. Esto lo explican ahondando en el perfil de estudiante que encontraron allá, perfil del que en general se sienten distantes. Compartimos un relato ejemplificador de esta situación:

En general allá [refiere a la UNLP] conocí mucha gente del interior de otras provincias. Del interior está mal dicho, de otras provincias. Que venían con otra cosmovisión totalmente diferente. Aunque no vengan estrictamente del campo. La forma de manejarse, la forma de ser criados y la dinámica de vida en La Plata también cómo funciona la universidad, la gente que va a la universidad. Y acá somos mucho más ciudadanos. Tenemos otro ritmo, otra forma de manejarnos. El perfil de gente me parece bastante diferente. De hecho, en un primer momento, me pareció, me paso eso, no me encontraba tan afín esto de qué se yo... No sé cómo decirlo sin que suene.... Viven de otra manera me parece. Parecía que vivían de vacaciones porque era eso, era muy relajado. Se dedicaban estrictamente y sólo a estudiar y entonces las vivencias todos los días eran radicalmente diferentes. Allá hay mucha más vida social. Por ahí relacionado un poco a que el perfil de estudiantes, a la edad de los estudiantes son gente más joven y hay

*otras movidas. Y creo que también está relacionado a integrarlos porque vienen muchos de afuera y no son locales.*²¹³

Lxs estudiantes señalan que, en su experiencia de formación actual, prácticamente no asisten a espacios de esparcimiento o socialización con sus compañerxs que no sean dentro de las aulas en horario de clase. Allí es donde se produce la vinculación con lxs mismos. Señalan que, desde su parecer, esto no se debe a un problema de integración, sino a que, para ellxs y sus compañerxs, los tiempos suelen ser limitados:

*Yo por lo menos no me he juntado nunca. Si capaz que uno un ratito, una charla previa antes del parcial pero más que eso por lo menos yo no. O sea eso tampoco sería recreativo... Y yo calculo que es por los tiempos, porque por lo menos cuando cursamos de noche es porque laburamos todo el día. Ir y juntarte como que a veces medio si... es fin de semana. Pero calculo que es por eso, por cuestiones de tiempo.*²¹⁴

La mayoría de estudiantes reconoce que sus grupos de pertenencia y espacios de socialización se encuentran fuera de la universidad. Asimismo, valoran positivamente que la facultad como institución no les requiera como demanda construir nuevos vínculos y sostener espacios de socialización para los cuales no tienen tiempo suficiente para ello. La experiencia de formación convive entonces con otras experiencias de socialización que son importantes para lxs estudiantes y que aprecian sostener. A continuación, compartimos un relato significativo al respecto:

*Acá pasa eso. Yo estoy a 20 minutos y acá tengo mi grupo de pertenencia y la gente con la que comparto toda mi vida y por ahí suena feo, no vengo a hacer amigos, yo vengo a estudiar. Por ahí sí conozco gente copada y me hago amigo fantástico y decimos 'vamos a tomar birra después de estudiar', está buenísimo, pero yo el domingo me junto con mi gente y mi lugar. Los demás días siempre ando ocupado por laburo... Yo siento igual que cuando podemos nos cruzamos, que está todo bien pero no siento que nadie esté con las ganas o el tiempo de venir a hacer amigos, a salir juntos...somos por ahí gente más grande, con familias, con otros amigos... como que separamos las cosas y está bien, nadie te pide que no lo hagas.*²¹⁵

Pese a este reconocimiento, algunxs destacan que han encontrado propuestas culturales organizadas por la universidad que consideran interesantes a las que no pudieron asistir por falta de tiempo. Solamente mencionan haber participado en este tipo de eventos para responder a la solicitud que hacen en Prácticas Culturales de asistir obligatoriamente al menos a dos propuestas culturales que se brinden en la facultad.

Para finalizar, queremos destacar la situación de algunxs estudiantes que, si bien son escasos, indicaron que para ellxs la falta de espacios de socialización en su experiencia de formación fue negativa. En particular esto ocurre con dos estudiantes jóvenes recién

²¹³ Estudiante 3 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 30-08-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

²¹⁴ Estudiante 1 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 30-05-18 en los pasillos del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

²¹⁵ Estudiante 4 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 22-06-18 en el buffet de la sede de Florencio Varela de la UNAJ.

salidos del secundario que señalan sentir cierta incomodidad por la falta de integración afectiva con sus compañerxs, indicando que ellxs consideran sería enriquecedor para su formación tener un grupo de amigxs en la facultad con quienes pasar el tiempo, cuestión que hasta el momento no lo han logrado.

5. ENTRE LA POLÍTICA Y EL AJUSTE

A mediados de 2018, la entonces Gobernadora de la provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal, en el marco de una charla que brindó para el Rotary Club criticó la creación de universidades en la Provincia de Buenos Aires realizada durante el gobierno anterior. En particular dijo una frase que generó polémica que transcribimos a continuación: *“¿Es de equidad que durante años hayamos poblado la Provincia de Buenos Aires de universidades públicas cuando todos los que estamos acá sabemos que nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad?”* (María Eugenia Vidal, 30 de mayo de 2018). Esta declaración condensaba un conjunto de ataques que, tanto los medios de comunicación hegemónicos como algunxs funcionarios de la política, venían realizando hacia las nuevas universidades a partir del cambio de gobierno de 2015. La declaración daba cuenta de una postura política que se expresó en la reducción significativa de los presupuestos con los que contaban estas nuevas universidades para su funcionamiento y en la persecución judicial hacia las mismas²¹⁶. En este marco, una estudiante de la UNAJ escribió un poema que compartió y circuló activamente por las redes sociales y que reproducimos a continuación:

*“Ignora la gobernadora
cuántas filas de ladrillos
levantan una pieza
que estudia al amanecer
Cuántas horas se usan
leyendo fotocopias
de libros que no tienen
biblioteca en la pared
Ignora la gobernadora
cuántas cuerdas de tierra
separan una casa
de la estación del tren
Y cuántas garrafas
calientan la pava
que silva madrugadas
entre apunte y “te va a ir bien”
Ignora la gobernadora
la lágrima en el bondi
“no alcanzó todavía
lo tenés que rehacer”*

²¹⁶ Para profundizar al respecto ver Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación, (2019) y (2018)

*Y cuáles palabras
tienen nueva casa
orgullo y sobre mesa
"cuánto que sabés"
Ignora la gobernadora
qué manos compañeras
sostienen la confianza
a punto de caer
Ignora tantas cosas
que suceden a diario
a la orilla de todo
conurbanos del saber
Qué a veces me pregunto
cuánta ignorancia cabe
afuera de la pieza
de ladrillo en la pared"
Ana Gómez*

Recuperamos este poema ya que consideramos que es significativo para introducir los ejes de análisis que se presentan en este apartado. La escritura de este poema por parte de una estudiante da cuenta de que las políticas mediáticas y presupuestarias tuvieron su impacto durante esos años en las propias experiencias estudiantiles. En nuestra pesquisa encontramos que, justamente, las discusiones en torno a la legitimidad de la UNAJ en tanto universidad creada en el período kirchnerista de gobierno y las políticas de ajuste presupuestario aplicadas a partir de 2016, atravesaron fuertemente las experiencias de formación de lxs estudiantes entrevistadxs. En este apartado abordamos dicho atravesamiento.

5.1 Política y universidad

En las entrevistas lxs estudiantes expresan que la discusión instalada a nivel mediático sobre la UNAJ que la define como una “universidad kirchnerista” por, entre otras cosas, haber sido creada durante ese período y la consecuente deslegitimación de esta institución como tal, es un aspecto que atravesó sus experiencias en el primer año. Ese atravesamiento es heterogéneo y aparece relacionado, en parte, con las concepciones que tenían lxs estudiantes sobre esta universidad previo a su ingreso.

La cuestión de “la política” asociada a lo universitario emerge en los diferentes relatos. Para algunos el sentido de “lo político” se construye negativamente de modo asociado a lo partidario. En dicha asociación, una “universidad política” es una universidad que no es neutral en sus posicionamientos sobre todo en lo referido al gobierno. En particular, desde esta mirada, una universidad “política” es aquella en la cual las tensiones sociales existentes, producto del cambio de signo político del gobierno nacional y provincial dado en 2015, permea la agenda de la institución. Un estudiante entrevistado comenta que esa era su sensación antes de ingresar a la universidad mirada que luego al conocerla, matiza, pero no descarta totalmente:

En la Jauretche todo es muy político. Pero vos entras a la facultad y ves pinturas, ves banderas, cuadros. A mí como que le tengo totalmente rechazo a eso viste. No sé si tiene algo que ver con el estudio. Y aun así fui y lucho contra mis gustos ¿entendes?

- ¿O sea vos decís que tenías prejuicios antes de ir?

Si porque sabía que la facultad fue abierta por Cristina, por ejemplo. No tengo nada en contra de nada, simplemente la política no me agrada. Sé que quema a las personas y que destruye un montón de cosas y no ayuda en nada. Entonces una universidad política qué puede llegar a construir. Una universidad que está basada en la política. Que, si no estás de acuerdo con el gobierno actual son capaces de pararla ¿entendés?, de decir bueno no damos clase porque el gobierno...quizás la UBA, como no tiene nada que ver con el gobierno que esté, sigue dando clases, esa es la diferencia. Entonces uno va con prejuicios sin conocer. Una vez que yo ya estuve adentro me sentí cómodo.²¹⁷

Para este estudiante, “lo político” en la UNAJ se expresa también en que sus docentes “son de partidos políticos”, y por lo tanto se posicionan constantemente acerca de la situación nacional y provincial. Pese a su “incomodidad con la política” este estudiante reconoce también que, para sorpresa de él, nunca nadie lo hizo “sentir incómodo” por tener una opinión propia y a veces contraria a sus profesorxs. Da cuenta entonces de tener que convivir con “la política” en su experiencia de formación en el primer año pese a preferir no hacerlo. Asimismo, indica que dicha convivencia no le terminó resultando conflictiva como pensaba en un inicio.

Otrxs estudiantes entrevistadxs señalan también que, antes de ingresar a la UNAJ, pensaban a esta como una “universidad no tan buena”, “de menor calidad”, por haber sido creada durante el gobierno kirchnerista. En este caso, lo “político” de la universidad se asocia a una cualidad que parece mermar su calidad. Estxs estudiantes, sin embargo, reconocen que una vez que ingresaron vivenciaron una situación totalmente diferente a la imaginada, contraponiendo a la imagen negativa de la UNAJ como una “universidad no tan buena” una representación que la emparenta con lo “inclusivo” y “social”. Asimismo, indican haber encontrado espacios donde aprender y donde construir sus opiniones de forma libre y sin condicionamientos. En este grupo ubicamos a este estudiante que decía:

Probablemente yo también tenía el concepto de ‘jah bueno fue creada durante otro gobierno, es una universidad kirchnerista y nada más!’. Pero las palabras me las metí en el bolsillo porque nada que ver. Nada que ver. Cuando entré y empecé a cursar, y lo reconozco y me meto las palabras en el bolsillo porque nada que ver. Cada uno es consciente de lo que piensa y de lo que quiere pensar. Que vengan y te digan tal cosa está en vos si lo tomas o no. Somos todos gente grande y sabemos. Que haya una opinión no quiere decir que no va a haber gente que piensa diferente. Incluso yo creo que esa imagen ya para todos se va como dejando de existir. Yo creo que se está borrando. Y está tomando la imagen de que es esa universidad que se pueden aprobar las materias. Una universidad como lo que planteaba, justamente la universidad es una universidad más social. Mas humanitaria. Se está viendo eso, porque no puede ser que haya tantos inscriptos. De un año para el otro ya hay 20.000 inscriptos, o sea es una locura.²¹⁸

²¹⁷ Estudiante 7 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 01-07-18 en bar cercano a la sede de la UNAJ de Florencio Varela.

²¹⁸ Estudiante 10 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 30-08-18 en los pasillos del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

De una u otra manera, comprendiendo la política y la relación de la UNAJ con el kirchnerismo de diferentes maneras, lxs estudiantes dan cuenta mayoritariamente de que en su experiencia de formación los debates sobre las políticas de gobierno ocuparon repetidamente los espacios áulicos. Esto se lo atribuyen, en general, a la gran cantidad de políticas que consideran atentaron contra la UNAJ durante esos años, lo que hizo imposible evadir dichas discusiones con compañerxs y docentes. Sobre esto comentaba un estudiante:

Nosotros acá aprendemos. Pero también debatimos sobre esto que pasa, y también los docentes nos preguntan, nos dicen sus opiniones. Y no porque quieran que repitamos como loros creo yo, no en ese sentido que se podía pensar que lo hacen. Que dicen su opinión y están convencidos de eso sí, pero hay lugar para que otro diga lo contrario y está bien. Yo creo que todo lo que ha pasado y sigue pasando hace que sea imposible que acá no se debata, porque siempre pasa algo...que la allanan, que salió en tal diario, que ningún docente cobra...

La percepción de la existencia de políticas que atentan contra esta universidad se tradujo para algunxs en “un miedo” que impregnó el inicio de su experiencia de formación. Este refería a la posibilidad de que su carrera o la universidad fuesen cerradas y debieran discontinuar sus estudios. Motivados por dicho “ataque” que percibieron por parte de las políticas y los discursos mediáticos que circulaban en torno a la UNAJ, en los relatos lxs estudiantes dan cuenta de haber elaborado un fuerte discurso en torno a la necesidad de defender la institución y la importancia que para ellxs tiene misma. Esto aparece reiteradamente, incluso entre aquellxs estudiantes que aclaran no sentirse representadxs en el kirchnerismo o quienes dicen no gustar de la política. Compartimos las palabras de un estudiante al respecto:

Este año hubo un montón de inscriptos más, es como el doble del año pasado... vos imagínate la diferencia. Vos te das cuenta ahí la cantidad de gente que quiere estudiar. Pero a la gente humilde de Varela que no tenía tiempo para ir hasta Capital porque el laburo no se lo permitía ahora puede ir a la de Varela. Porque antes tenías la UBA nada más, sino la de La Plata. Y en La Plata tampoco tenés muchas salidas. En cambio, este te puso Medicina, Ingeniería, Agronomía, Ingeniería en Petróleo. Hizo un montón de ramas que no existen. Entonces sirve como universidad, para aquellos que dicen que es una pérdida de plata imagínate que, si hay tanta gente que quiere o necesita estudiar, no sé por qué se estaría perdiendo plata.²¹⁹

Los relatos dan cuenta entonces, de que en la experiencia de formación de estxs estudiantes, lo político emerge principalmente asociado al debate sobre la legitimidad de la UNAJ en tanto universidad creada durante el kirchnerismo que, en el periodo de su formación, fue fuertemente atacada por discursos mediáticos y diversas políticas de Estado. Lxs estudiantes dan cuenta de haber ingresado a esta universidad a sabiendas de dicho debate y con cierto posicionamiento en el mismo. Ante ello reconocen que, en su experiencia de formación, las discusiones en torno a la realidad del país en general y del sistema universitario en particular, se encontraron siempre presentes. Esta presencia no la atribuyen tanto a cierto adoctrinamiento por parte de lxs docentes sino al contexto en el que realizan sus estudios.

²¹⁹ Estudiante 1 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 30-05-18 en los pasillos del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

5.2 La experiencia en el ajuste

Mencionábamos anteriormente que las políticas de ajuste presupuestario aplicadas al sistema universitario en general y a la UNAJ en particular, configuraron un contexto que fue advertido por lxs estudiantes en su experiencia cotidiana en la universidad. Muchxs de lxs entrevistadxs consideran que la UNAJ fue fuertemente atacada y que, por ello, sus experiencias se vieron trastocadas. El por qué de dicho ataque es explicado por estxs estudiantes aludiendo a cierto “castigo” del gobierno de Cambiemos²²⁰ a la UNAJ por haber sido fundada durante el gobierno anterior. Al respecto decía un estudiante:

Fijate que mañana va a haber precisamente una marcha universitaria multitudinaria de las 57 universidades. Y esta casualmente como es una universidad de la gestión anterior era una de las más cascoteadas ¿no? No la van a cerrar quizá, o si no se... pero la están castigando y te digo que mes a mes se nota en cómo estamos acá. En el edificio, en el humor de los docentes, se va notando el castigo.²²¹

Lxs entrevistadxs expresan que en lo cotidiano de su experiencia, el recorte presupuestario que percibió la UNAJ se tradujo en un fuerte deterioro del espacio físico de la misma y de las condiciones pedagógicas en las que se desarrolló su carrera. Esto, señalan, minó su formación e hizo que su experiencia fuera menos confortable de lo que podría haber sido. Los relatos al respecto son muchos, pero compartimos dos que resultan significativos:

Acá por ejemplo en el tercer piso se te rompe una ventana. Habrás visto en el salón donde estábamos la vez pasada, esa ventana la taparon con nylon, porque no hay posibilidades de reponer ese ventanal. Y eso estamos hablando solamente de lo inmobiliario o de lo edilicio. Ni hablar por ejemplo de los sueldos a los docentes. Hay docentes que hace 10 o 12 meses que no cobran su sueldo. Lo que yo recién te dije de poder poner dinero para venir en auto, eso nos lo comentó una profesora de Historia hace 2 semanas. Ella nos dijo el año pasado yo venía en mi auto. Y ahora estamos tratando de tres o cuatro que vivimos más o menos en las inmediaciones hay uno que tiene auto y nos pasa a buscar, venimos para acá y entre todos pagamos la nafta. No hay docente que aguante así. Son las diez de la noche, está dando clase con un re frío y ni siquiera le pagan.²²²

Una vez casi se rompe una ventana cuando estábamos en el CPU y la puerta daba un re portazo por el viento que entraba. Si porque viste el pasillo, este. Arriba no hay muchas ventanas, creo que arreglaron algunas, pero había viento y se cerraban con todo las puertas y las ventanas. Y es peligroso además para los alumnos...Porque mirá si se rompe una ventana y te lastima o algo. Pero eso no sé, no sé si se puede llegar a arreglar porque como siguen recortando el presupuesto a las universidades. Se trata de arreglar en la medida de lo que se puede, pero falta, falta. Más ahora que viene el invierno por lo menos poner unos vidrios. Que me parece que influye un montón en la gente. Y en el ánimo de la gente. Más en los que hacen un esfuerzo por

²²⁰ Cambiemos es el nombre de una coalición política nacional de Argentina inscripta en 2015 para la participación en las elecciones nacionales de ese año. Esta coalición estaba integrada por diversos partidos políticos entre los que se destacan la Unión Cívica Radical, la Coalición Civil ARI y el partido Propuesta Republicana (PRO). Cambiemos ganó las elecciones de dicho año por lo cual su candidato Mauricio Macri asumió la presidencia el 10 de diciembre de 2015.

²²¹ Estudiante 3 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 30-08-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

²²² Estudiante 8 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 12-05-18 en el buffet de la sede de Florencio Varela de la UNAJ.

*venir. La gente grande o que tiene alguna dificultad. Venir a cagarte de frío a la noche, subir 4 pisos. Y además que hay cosas que no podemos hacer, no pudimos ir a una salida por las combis rotas y el profesor por ejemplo nos contó que había pedido que, por lo menos, se haga un invernáculo. Y no jodas fue lo que le dijeron. O no así pero que no hay plata.*²²³

Además de los recursos y de las condiciones edilicias en las que se desarrolló su experiencia, los recurrentes paros emergen en los relatos como una realidad a la que debieron acostumbrarse, en particular quienes ingresaron a la carrera en el año 2017 y 2018, años fuertemente conflictivos en cuestiones gremiales. Sobre esto una estudiante comentaba:

*Hubo semanas enteras sin clases. O con una clase. Y algunos docentes nos daban cosas por internet, pero otros, nada. Yo no los culpo igual porque ni están cobrando su sueldo y para ellos también está difícil la cosa. Pero bueno, hace más difícil todo andar teniendo paros. Por suerte avisan antes y ni venimos, pero perdemos muchos temas, ya te digo semanas enteras y después eso se pierde ¿cómo lo recuperás? Te vas quedando sin tiempo y una pena.*²²⁴

En los relatos de lxs estudiantes, el único momento en que se menciona al Centro de Estudiantes y a las agrupaciones estudiantiles²²⁵ refiere al hablar de la situación de infraestructura de la UNAJ. Allí algunxs, subrayan el lugar de las agrupaciones que “sin diferencias” invitaron a diferentes actividades de defensa de la UNAJ y organizaron jornadas para limpiar o arreglar el edificio. Destacan que gracias a dicho accionar, muchas veces, pudieron mejorar las condiciones del aula en la que cursaban. Pese a esta valoración, ningunx señala haber participado de dichas actividades ni implicarse en ninguna agrupación estudiantil en particular.

Finalmente, es menester destacar la situación de algunxs estudiantes mayores quienes en las entrevistas comentaron que, para ellxs, atravesar una experiencia formativa en tiempos de ajuste les había rememorado otras épocas pasadas en las que debieron afrontar crisis económicas profundas. Para estxs, el haber pasado por situaciones de incertidumbre y deterioro social, anteriormente, lxs había preparado de mejor modo para afrontar lo que les estaba ocurriendo ahora. Esta anterior experiencia, comentaban, lxs privaba ahora de sentir “angustia”, o “desesperación” ya que contaban con otras herramientas para hacer frente a la situación. Algunxs de estxs estudiantes se mostraban particularmente preocupadxs por sus compañerxs más jóvenes a quienes veían en una situación de

²²³ Estudiante 6 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 29-06-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

²²⁴ Estudiante 5 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 29-06-18 en el patio de entrada del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

²²⁵ En la UNAJ hay múltiples agrupaciones estudiantiles representantes de diversas corrientes ideológicas. En las elecciones a conducción del Centro de Estudiantes en 2017 y 2018 la agrupación “Unidos por la UNAJ (K)” ganó las elecciones estudiantiles. Para este año se presentaron 8 listas muchas de las cuales se conformaban frentes que congregaban a varias agrupaciones.

desventaja para sortear el peso de la crisis en sus experiencias de formación. Al respecto un estudiante decía:

Las crisis también pasan, y uno se acomoda...Pero bueno vuelvo a repetir. Eso por ahí lo podemos entender nosotros porque hemos pasado por esas situaciones. Yo me recibí en la UBA imagínate cerca del 2001... ¿sabés que hice con el título? Nada. Entonces en ese momento no tenía vehículo, ahora sí tengo. Pero qué hacía: agarraba el rastrillo, la pala, me tomaba el colectivo y me bajaba en una casa y a hacer trabajo de jardinería. Y así todo eso no te permite, no te genera que a vos se te caigan los anillos ni nada, estás haciendo un trabajo honesto, estas desempeñándote en lo que a vos te gusta hacer. Y lo que sabes hacer obviamente. Lo que quiero decir que la angustia la pasé, me acomodé, salí adelante y bueno...Ahora lo veo complicado, pero sé que ya la pasé. Mis compañeros chicos por ahí es la primera vez que ven esto tan así y quizá a ellos les preocupe mucho más porque claro desconocían esto que era posible...yo a veces les digo, bueno tranquilos que las cosas se van a arreglar en algún momento.²²⁶

En términos generales los relatos dan cuenta de que la experiencia de formación de lxs estudiantes entrevistadxs se vio atravesada por la situación de ajuste presupuestario percibiendo ellxs, en particular, que dicha situación mermaba sus posibilidades educativas en el marco de una universidad que perciben particularmente castigada por el ajuste.

6. CONCLUSIONES PARCIALES

En este capítulo reconstruimos las experiencias formativas de lxs estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Agrarias de la UNAJ durante el ingreso y primer año. Para ello analizamos las prácticas académicas y los ámbitos de sociabilidad de los que participan y los sentidos que les atribuyen a los mismos en relación a su experiencia formativa. Asimismo, interpretamos las valoraciones que construyen sobre tales experiencias y reconstruimos cómo dichas valoraciones se materializan en sus prácticas cotidianas.

En principio vimos que para lxs estudiantes, al reconstruir su experiencia de formación, los motivos de su llegada a la facultad irrumpen como significativos. En particular identificamos que la decisión de inscribirse en la UNAJ emerge ligada al territorio donde se encuentra emplazada. Lo territorial cobra relevancia al explicar esta elección, y es destacado como aquello que les permite conjugar diferentes ámbitos de su cotidianeidad entre los que lo laboral sobresale. Notamos además que, en muchos casos, este emplazamiento territorial conveniente es contrastado con experiencias universitarias previas, donde las distancias, las dificultades económicas para sortearlas y la cuestión laboral, implicaron su discontinuidad. Vimos entonces que lo territorial emerge para la gran mayoría de estxs estudiantes como elemento posibilitador de nuevas experiencias educativas.

²²⁶ Estudiante 1 (UNAJ). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 30-05-18 en los pasillos del edificio Enrique Mosconi de la UNAJ.

Al analizar los relatos identificamos además que, a diferencia de imaginarios previos que asocian la salida laboral como el principal estímulo para iniciar estudios en las universidades del conurbano debido al sector social que se proponen atender, la primera motivación a la que refieren lxs entrevistadxs se vincula a perseguir cierta “vocación”. Observamos que para algunxs, la posibilidad de estudiar “por placer” se encuentra vinculada a encontrarse ya inscriptos en un ámbito laboral que les permite sostenerse económicamente. En otros casos notamos que, si bien aún encuentran incertidumbre laboral, lxs estudiantes expresan haber priorizado cierta “vocación” al momento de elegir la Licenciatura en Ciencias Agrarias. En menor medida, identificamos un conjunto de situaciones en donde la elección de la carrera se encontraba ligada a la búsqueda de formación que permita mejorar económica o productivamente los ámbitos profesionales en los que ya se desempeñaban. Esta búsqueda, sin embargo, pese a estar orientada a cierta rentabilidad en lo laboral, continúa ligada al interés por un saber o contenido específico que estxs estudiantes apostaron a encontrar en la carrera. Finalmente, muy en menor medida, se identificaron motivaciones de estudio ligadas a la búsqueda de cierto ascenso social mediante la adquisición de un título universitario.

Destacamos que el 90% de lxs estudiantes entrevistados contaban con experiencias universitarias previas -finalizadas o discontinuadas- al momento de inicio de la Licenciatura y 80% se encontraban activos laboralmente. Este dato es significativo ya que lxs estudiantes señalaron que es debido a ello que, iniciar una carrera universitaria, se les presentaba material y simbólicamente desafiante. En este sentido, notamos que el hecho de que la motivación de ingreso esté vinculada principalmente a lo vocacional argumenta la decisión de realizar tal esfuerzo. Destacamos que, de este modo, los motivos de elección de carrera fueron significados como soportes que permitieron apuntalar la difícil decisión de inmiscuirse en experiencias que, en términos materiales y simbólicos, serían para ellxs complejas de sostener.

Señalamos también que, para comprender las experiencias de lxs estudiantes de la UNAJ, es necesario considerar el paso mayoritario de estxs por experiencias educativas previas en el nivel superior, muchas veces interrumpidas. Este elemento, notamos, emerge reiteradamente en los relatos para pensar, explicar y reconstruir sus experiencias actuales. Por ello, la totalidad del análisis presentado en este capítulo está permeado de comparaciones por parte de lxs estudiantes entre sus antiguas experiencias y la actual, ya que advertimos que es desde allí donde significan la nueva experiencia universitaria.

Por su parte analizamos que en su experiencia formativa lxs estudiantes construyen un conjunto de sentidos en torno al ingreso a la carrera. En general identificamos que aquellxs que realizan el curso construyen una valoración altamente positiva del mismo. Algunxs explican esta a partir de los aportes que consideran les hizo el CPU para la adquisición de

prácticas y contenidos que, creen, no fueron enseñados en el nivel secundario y son relevantes para la universidad. Para otrxs, si bien en relación a la adquisición de nuevos saberes o prácticas, el CPU no fue significativo, la valoración positiva se explica por lo que consideran les aportó a sus compañerxs. Estxs indican en general que, aunque no haya sido su caso, el CPU es un dispositivo importante para quienes no tienen ninguna experiencia universitaria previa o han egresado de una escuela secundaria con cierta carencia en el abordaje de contenidos. Estxs estudiantes reconocen entonces heterogeneidad en la formación de lxs ingresantes y consideran que el CPU es valioso ante esta diversidad.

Así también, señalamos que la gran mayoría de lxs estudiantes vivencia el CPU como una propuesta de continuidad y complementariedad con el nivel secundario. En especial, vimos, lxs estudiantes destacan esta continuidad al comparar la experiencia del CPU con la vivenciada en otros ingresos universitarios que transitaron. De ellos recuerdan la sensación de ruptura con lo planteado por el nivel secundario. Vislumbramos que lxs estudiantes, además de concebir al CPU como una política disímil a la vivenciada en otras universidades, construyen un sentido nivelador sobre el mismo, que diferencian del carácter selectivo de otros ingresos experimentados. En resumen, identificamos que, para lxs estudiantes, la experiencia en el ingreso se vivencia como una ruptura en comparación con experiencias anteriores, reconociendo diferentes niveles de aportes de esta política para su propia formación, pero subrayando el carácter nivelador y lo atinado del mismo para atender a la heterogeneidad de formación del estudiantado.

Por otro lado, al reconstruir las experiencias de conocimiento de lxs estudiantes en sus experiencias de formación, indicamos que encuentran profundas diferencias entre las materias que forman parte del Ciclo Inicial y las propias de su carrera. En principio señalamos este tránsito diverso les permite identificar el tamaño pequeño de su carrera en relación a la masividad que presentan otros estudios de la UNAJ. Esto tiene expresión en sus vivencias cotidianas en la universidad, donde convive una experiencia educativa masiva con una cuasi personalizada. Señalamos también que, para algunxs estudiantes, ser de una carrera pequeña en el marco de una universidad con un tamaño importante y en constante crecimiento, presenta algunas tensiones y obstáculos. Específicamente vivencian, en lo que refiere al manejo de la información y la realización de trámites, sentirse en desventaja respecto a otras carreras, al considerar que en la universidad se prioriza la distribución de información y la atención a las carreras masivas. En cambio, para otrxs estudiantes, el registro de que su carrera es pequeña es vivenciado positivamente, ya que consideran que fue justamente la masividad uno de los aspectos que dificultó su experiencia previa de formación en otras universidades.

Otra cuestión que destacamos respecto a las diferencias que encuentran lxs estudiantes entre las materias del Ciclo Inicial y las específicas de su carrera, refiere a la

heterogeneidad de estudiantes que hallan en las mismas. Mientras que en las materias del CI hay de todas las carreras, en las demás, el público es restringido. Ante esto puntualizan que la posibilidad de cursar con estudiantes con otros intereses fue enriquecedora para su propia experiencia de conocimiento.

En otro sentido, si bien no son mayoritarios, señalamos que algunxs vivencian las materias del CI como una continuidad con el ingreso, nombrando al mismo como un “ingreso encubierto” que busca nivelar las diferentes formaciones del nivel secundario.

Indicamos también que el aporte a la propia formación que lxs estudiantes reconocen a las materias del CI es dispar. En particular estas valoraciones son construidas en relación a Matemática y al Taller de Lectura y Escritura. Para algunxs, estas no representan un gran aporte. En cambio, para otrxs transitar las mismas fue clave para la adquisición de nuevos saberes y prácticas de importancia para su experiencia universitaria, e incluso para sus vivencias cotidianas fuera de este ámbito.

En particular observamos que lxs estudiantes construyen una valoración altamente positiva sobre la materia Prácticas Culturales del CI y destacan como significativo su tránsito por ella. Lxs estudiantes enfatizan que la misma los inscribe en un conjunto de debates extraños para ellxs, que les permiten construir nuevas formas de pensamiento. Identificamos también que, algo similar, sucede con Problemas de Historia Argentina. En ella reconocen acercarse a contenidos novedosos pero, para algunxs, cuestionables por la politicidad de los mismos.

Por otro lado, identificamos que, para lxs estudiantes, la materia Pre-prácticas Técnico Profesionales es altamente valiosa. Lxs estudiantes destacan depositar en ella expectativas desde un inicio y considerarla diferente en su propuesta al resto de las materias que deben cursar. Pese a ello, algunxs señalaron que las expectativas puestas se vieron frustradas debido a problemas presupuestarios que no permitieron que la misma se desarrolle con normalidad sobre todo en los años 2017 y 2018, años de alta conflictividad en la política universitaria y con expresión particular en la UNAJ.

En otro sentido, notamos que lxs estudiantes diferencian su experiencia en las diversas materias de acuerdo al grado de dificultad de los contenidos que estas abordan. En particular Química y Matemática son vivenciadas como “difíciles” sobre todo para quienes carecen de experiencias universitarias previas en carreras afines, o para quienes terminaron el nivel secundario hace mucho tiempo. Lxs estudiantes identifican que, estas restricciones, responden principalmente a su formación anterior en estas disciplinas y a la escasa factibilidad personal de sostener prácticas de estudio acordes. Particularmente notamos que algunxs estudiantes jóvenes atribuyen esta última dificultad a la autonomía y autodisciplina que exige su novedoso paso por el nivel universitario.

Marcamos también que, pese a los inconvenientes que identifican algunos estudiantes, ninguno de los entrevistados indicó haber participado de clases de consulta o tutorías en la universidad o por fuera de ella. De este modo vimos, que para estos estudiantes tales espacios no se construyeron como significativos.

Otro aspecto que analizamos refiere a la emergencia de la figura docente como elemento de relevancia en la experiencia de formación de los estudiantes. Vimos que, nuevamente, las valoraciones que construyen en torno a estos surgen a partir de comparaciones con experiencias previas. Identificamos que, en las mismas los estudiantes valúan dos cuestiones a saber: su capacidad explicativa y la consideración que los docentes tienen con los estudiantes. La valoración hacia los docentes no se construye entonces a partir de cierta sacralización de los mismos, ni a partir de valorar los saberes que este posee, sino observando su capacidad de transmisión y la consideración con que se expresan hacia el estudiantado. Esto último, observamos, es de fundamental importancia para comprender las experiencias de formación en la UNAJ. Al respecto, identificamos tres aspectos a los que los estudiantes aluden al hacer referencia a la “consideración” que encuentran en los docentes. Un primer aspecto refiere a la cercanía en el vínculo que pueden establecer con estos debido a la existencia de aulas poco masivas. Por otro lado, refieren al reparo que encuentran en los docentes hacia la situación material de vida en las que desarrollan sus estudios. Este reparo, que implica además reconocimiento, se construye como un aspecto importante en su experiencia de formación actual permite contrastarla con experiencias pasadas en otras universidades. Para estos estudiantes, vimos, la cercanía con los docentes de la UNAJ se caracteriza además de por lo ya dicho, por cierta democratización de la situación territorial de estudiantes y docentes, lo que los iguala, de alguna manera, en los problemas que encuentran para acercarse a la universidad. Finalmente, el tercer aspecto que identificamos que los estudiantes reconocen como parte de la “consideración” de los docentes hacia ellos, refiere al compromiso de aquellos para desarrollar contenidos incluso en contextos complejos como los docentes y una actitud consecuente entre los contenidos que desarrollan y los que evalúan.

Este análisis nos permitió identificar que, en la construcción de la autoridad docente la “consideración” se torna clave y es destacada como novedosa y de alta significatividad en las experiencias de formación. A partir de ello indicamos que lo vincular emerge como un elemento de gran relevancia en las experiencias de conocimiento de los estudiantes.

En otro sentido, señalamos que los exámenes conforman un aspecto importante pero no sustancial de estas experiencias. Identificamos que para comprender la experiencia en torno a estos, es necesario distinguir entre los estudiantes sin formación universitaria previa y aquellos con formación. Los primeros señalaron mayoritariamente que las dificultades que encontraron en los exámenes las atribuían a haber destinado menor tiempo de lo

necesario al estudio, señalando no haber experimentado sentimientos de presión en relación a los mismos. Por otro lado, en el caso de lxs estudiantes con experiencias universitarias previas en otras instituciones, señalamos que los exámenes se les presentaron como novedosos sobre todo en relación a las posibilidades efectivas de promocionar sin examen final. Observamos también que estxs estudiantes vivenciaron lxs exámenes como dispositivos de enseñanza y no de selección. De esta manera, nuestro análisis nos permite destacar que el interés por aprobar (Ortega, 2008) no se edifican como aquello que ordena principalmente los tiempos de lxs estudiantes y sus prácticas.

Identificamos también que para algunxs estudiantes, la posibilidad efectiva de promoción y el carácter no selectivo de los exámenes, desencadenó preguntas en torno a la tensión entre inclusión y calidad educativa. Si bien fueron minoritarios, notamos que para algunxs la accesibilidad de los exámenes los hizo edificar ciertas dudas sobre la calidad académica que ofrece la institución.

Otro aspecto que analizamos refiere a la participación de lxs estudiantes en un conjunto de prácticas académicas y de estudio en el marco de sus experiencias de formación. Al respecto identificamos que el tránsito por materias divergentes les permite reconocer diversas formas de acercarse al conocimiento académico, puntualmente expresadas en dos tipos de prácticas: ejercitar, por un lado, y leer y comprender por otro.

Notamos además que, para aquellxs estudiantes con experiencia universitaria previa, el tránsito por estas aulas teórico-prácticas les suscita dudas debido a que no encuentran generalmente la vinculación con lo práctico en las propuestas de enseñanza que allí se despliegan.

Sorpresivamente, observamos que, pese a la valoración positiva del trabajo grupal en el aula, las experiencias de conocimiento de lxs estudiantes no incluyen el trabajo grupal presencial en espacios ajenos a la clase. Vimos que para estxs, ello no es un problema, sino que representa la posibilidad misma de sentirse parte de una dinámica que no exige más tiempos colectivos que los enmarcados en el horario de cursada. Al respecto, identificamos que, para la mayoría de lxs estudiantes, la administración del tiempo es compleja ya que deben conjugar la universidad con el trabajo, la familia y los viajes. En este marco, vimos, lxs estudiantes valoran que la universidad no les demande una grupalidad constante, quitándoles un peso que, algunxs, vivenciaron como perjudicial en experiencias pasadas. Por todo esto, la experiencia de conocimiento por fuera del aula se desarrolla generalmente de modo individual. Contrariamente a ello, advertimos que, para algunxs pocos, esta situación les resulta perjudicial ya que lxs priva de la posibilidad de construir vínculos afectivos con sus compañerxs o recibir apoyo de estxs para el estudio. Principalmente esto ocurre, vimos, con algunxs estudiantes recién egresadxs del secundario.

Pese a no desplegar prácticas grupales presenciales por fuera del aula, identificamos que lxs estudiantes perciben la relación con sus compañerxs como cercana y colaborativa. Principalmente destacan el uso del celular, particularmente del uso del Whatsapp, como dispositivo que les permite cooperar entre ellxs constantemente y sostener vínculos sorteando las distancias físicas.

El análisis de los relatos nos permitió también advertir ciertas particularidades del uso de recursos y materiales de estudio en las experiencias de conocimiento de lxs estudiantes. Al respecto vimos que estxs utilizan en las materias del CI libros elaborados por las cátedras a los que acceden gratuitamente o a bajo costo. Subrayamos que, para algunxs estudiantes, lo accesible de estos materiales representa un cambio sustancial que les permite acercarse de primera mano a un bien cultural que, si se ofreciera a precio de mercado, no podrían hacerlo. Observamos también que en el resto de las materias, utilizan documentos y recursos elaborados por lxs docentes y compartidos virtualmente. La posibilidad de acceso virtual a los materiales de estudio, vimos, es valorada de modo muy positivo por lxs estudiantes. En particular notamos cierta diferencia generacional entre lxs más jóvenes que utilizan el celular para acceder a los textos digitalizados, y lxs mayores que indican necesitar imprimirlos para poder abordarlos. Finalmente notamos que, para algunxs estudiantes el cyber del barrio se constituye en un ámbito de estudio al que se acercan para hacer uso de computadoras e impresoras.

Otro análisis saliente refiere a la expresión, en las experiencias de formación, de la presencia de ciertxs sujetxs en la UNAJ y de la relación de esta con lxs mismxs. Al respecto advertimos que lxs estudiantes identifican cierta heterogeneidad en el estudiantado con el que comparten aula, la cual valoran como enriquecedora para su propia formación. Esta heterogeneidad refiere, por un lado, a la convivencia con estudiantes de diferentes rangos etarios. Esta cuestión es particularmente significativa para lxs estudiantes mayores que señalan que ello les permite “sentirse parte”, a diferencia de experiencias previas donde experimentaron sentirse fuera de lugar por ser la mayoría jóvenes. Asimismo, la heterogeneidad etaria es también valiosa para lxs menores ya que reconocen en los adultxs una actitud de acompañamiento a su proceso de integración a la universidad.

Sumado a ello, la heterogeneidad es vivenciada en relación a la vinculación con el ámbito agrario que poseen algunxs estudiantes. Señalamos que, para lxs entrevistadxs, la convivencia de gente sin relación directa con el campo con estudiantes productorxs, es enriquecedora ya que estxs últimos realizan un aporte cualitativo en los debates en las aulas, complementando el saber teórico que presentan lxs docentes.

Por otro lado, identificamos que, un aspecto que lxs estudiantes entrevistadxs reconocen como parte fundamental de la heterogeneidad estudiantil de las matrículas de la UNAJ, es la presencia de estudiantes trabajadorxs. Además de su presencia, lxs estudiantes

señalan como importante la existencia de una configuración universitaria que permite ser estudiante y trabajador/a/e al mismo tiempo. Vimos que esto último emerge reiteradamente en los relatos y forma parte importante de la experiencia de formación de lxs estudiantes. Principalmente, esta imagen, observamos, se construye a partir de comparar la experiencia actual con anteriores, en donde irrumpió la sensación de sentirse excluidx de un formato institucional por ser trabajador/a/e. El principal perfil identificado en esas otras experiencias, respondía a jóvenes estudiantes full-time, perfil que, para lxs estudiantes entrevistadxs, no lxs incluía. Vimos entonces que la percepción de que la universidad les permite ser estudiantes, trabajadorxs y sostenes de familia a la vez, impregna sus experiencias de formación actual. Cabe aclarar que dicha percepción no es únicamente un sentir, sino que se materializa en vivencias concretas a través del acompañamiento que les ofrecen lxs docentes, las formas de trabajo que se proponen para fuera del aula, las bandas horarias, las estrategias de ingreso, entre otras cuestiones.

La presencia de gran cantidad de estudiantes trabajadores/as/es, señalamos, explica también asuntos ligados a la socialización de lxs estudiantes. Notamos a partir del análisis de los relatos, que las principales prácticas de socialización que ejercen tiene lugar por fuera de la universidad y carecen de vinculación con la misma. Esto, vimos, es valorado positivamente por lxs estudiantes que consideran significativo que la universidad permita sostener una experiencia de formación, que conviva con las prácticas de socialización que desempeñaban previamente. Observamos que, para quienes tuvieron experiencias universitarias previas, esto es altamente significativo ya que allí se sintieron demandadxs a sostener espacios de socialización con compañerxs dentro y fuera de la universidad en pos de la integración y el estudio. De este modo, la experiencia de formación en la UNAJ, pareciera convivir con otras experiencias de socialización significativas que lxs estudiantes priorizan sostener. Contrariamente a esto, para algunxs estudiantes, la falta de espacios de socialización en su experiencia de formación es valorada negativamente. Puntualmente es el caso minoritario de algunxs estudiantes jóvenes que consideran sería enriquecedor edificar grupos de pertenencia en la universidad.

Un último aspecto que analizamos refiere al impacto, en las experiencias de formación, de las políticas y discursos mediáticos que se hicieron presentes a partir del cambio de gobierno nacional y provincial ocurrido a fines de 2015. En particular, observamos que las discusiones en torno a la legitimidad de la UNAJ, en tanto universidad creada en el período kirchnerista de gobierno, y las políticas de ajuste presupuestario aplicadas a partir de 2015, atravesaron fuertemente las experiencias de formación de lxs estudiantes. Notamos que para algunxs, las discusiones mediáticas hicieron mella en la construcción de un imaginario en torno a la UNAJ, que implicó definirla como una “universidad política”, donde ello es valorado negativamente. Para estxs estudiantes, la experiencia de formación implicó

convivir con esta politicidad pese a preferir no hacerlo. Por otro lado, para otrxs, las discusiones que se sucedieron mediáticamente implicaron la pregunta por la calidad de la universidad en la cual habían optado por inscribirse. Vimos que estxs, coherentes con los discursos hegemónicos, ligaban la condición de universidad creada durante el kirchnerismo con la merma de su calidad. No obstante, señalamos que, para estxs estudiantes esta concepción fue contradicha en su propia experiencia de formación en la que modificaron esta imagen por la representación de una universidad inclusiva y social, en la que no encontraron limitantes para el libre desarrollo de su pensamiento.

Advertimos además que, pese a las diferentes opiniones, lxs estudiantes vivenciaron sus experiencias con gran cercanía con la coyuntura ya que, durante ese período existieron gran cantidad de políticas que, a su entender, atentaron contra la UNAJ. Explicaron entonces que fue por ello, y no por la partidización de lxs docentes, que los debates sobre las políticas de gobierno emergieron repetidamente en las aulas.

Al respecto vimos que para algunxs estudiantes, esas políticas se tradujeron en miedo al cierre de la universidad o de su carrera, temor que permeó su experiencia de formación. Ante este, notamos, lxs estudiantes elaboraron fuertes discursos de defensa de la UNAJ donde expresaban la necesidad de sostenerla en pos de dar continuidad a su experiencia y la de sus compañerxs.

Finalmente, señalamos que las políticas de ajuste presupuestario que se aplicaron al sistema universitario en general configuraron un contexto que fue advertido por lxs estudiantes en la cotidianeidad de sus experiencias de formación. Vimos que la percepción de que su universidad estaba siendo fuertemente atacada y castigada fue acompañada por un desmedro de las condiciones edilicias y pedagógicas en las que transitaban el tramo inicial de sus carreras. Lxs estudiantes dan cuenta de que sus propias experiencias se vieron fuertemente atravesadas por estas políticas, menoscabando sus posibilidades de formación.

CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objeto comprender las experiencias formativas que lxs estudiantes de Agronomía construyen durante el ingreso y primer año de sus carreras con relación al proyecto académico en la Universidad Nacional de La Plata y en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, entre 2016 y 2018. Puntualmente nos preguntamos por las prácticas académicas y los ámbitos de sociabilidad de los que participan lxs estudiantes, y los sentidos, significados y valoraciones que construyen en torno a sus experiencias.

Las aspiraciones que orientaron esta investigación estuvieron vinculadas a aportar a la construcción de conocimiento acerca de la masificación universitaria y la heterogeneidad estudiantil desde un registro que priorice la dimensión cotidiana de la vida universitaria. La selección de las unidades académicas obedeció a criterios ligados, por un lado, a la diversidad de origen fundacional de las dos instituciones mencionadas y, por otro, a los divergentes campos disciplinares y profesionales que median los proyectos académicos para el ingreso y primer año de las carreras de Agronomía en estas casas de estudio. El recorte temporal de la pesquisa obedeció a las modificaciones legales a nivel nacional en torno al ingreso a las instituciones universitarias sancionadas a finales de 2015.

Consideramos que la elección de dos unidades académicas con historias y proyectos académicos diferenciados fue acertada, ya que permitió observar que las experiencias de formación de lxs estudiantes no son heterogéneas y diferentes únicamente por las condiciones plurales del actor, sino también por el entramado institucional en el que su experiencia se despliega, así como por las cualidades propias del proyecto académico-disciplinares, organizacionales, etc.- y los contextos históricos en los que las mismas suceden. En este sentido los hallazgos son consistentes con las investigaciones antecedentes que comprenden las experiencias a partir del interjuego entre historias individuales y culturas institucionales (Carli, 2006, 2008 y 2012; Pierella, 2014; Blanco, 2014), destacando a la institución universitaria como productora de subjetividades.

De acuerdo con nuestro marco teórico de referencia, estos hallazgos pueden ser interpretados a partir de los postulados que reconocen a las instituciones como significativas en tanto establecen ciertas formas de vivir en ellas, configurándose como instituciones de vida (Remedi, 2013). En este sentido, la institución se construye como un escenario en donde se despliegan las experiencias de formación, en tanto contexto formador que proponen una forma de relacionarse con el conocimiento a partir de un determinado proyecto académico. Justamente, la relevancia otorgada en esta investigación a la descripción de los proyectos académicos es coherente con nuestro marco teórico desde el cual comprendemos los procesos de formación como resultantes de la articulación de procesos sociohistóricos e individuales (Zemelman, 1998; Lizarraga Bernal, 1998; Ferry, 1997; Silber, 2003)

reconociendo la dimensión subjetiva como eje vertebrador, pero también una dimensión temporal y una espacial (Hernando, 2015), esta última relevante en tanto refiere al escenario institucional donde los sujetos se forman

Uno de los objetivos de nuestra investigación fue describir el proyecto académico para el ingreso y primer año de la carrera Licenciatura en Ciencias Agrarias en la UNAJ y de la carrera Ingeniería Agronómica en la UNLP. Esta descripción nos permitió analizar que, para el periodo estudiado, la configuración de los proyectos académicos para las carreras en cuestión se encuentra fuertemente permeada por las discusiones y políticas propias del contexto. Pese a ello, observamos también, que esta permeabilidad presenta disímiles expresiones en cada una de las unidades académicas.

El diferencial impacto de la agenda de las políticas estatales y del ámbito académico en torno a las problemáticas de deserción estudiantil y democratización efectiva de la universidad, propias del contexto estudiado, puede observarse, por ejemplo, en el tipo de intervenciones realizadas en el marco del proyecto académico en una y otra institución durante el periodo. Es factible observar que para el caso de la UNAJ esta agenda se tradujo en intervenciones de tipo curricular (Ezcurra, 2013) tanto en el ingreso como en el primer año, y algunas intervenciones periféricas en el mismo. Estas fueron relativamente estables y no sufrieron grandes variaciones en el periodo estudiado. Asimismo, no estuvieron únicamente vinculadas a la estrategia de ingreso de la institución, sino también a la estructura institucional y al perfil disciplinar del diseño curricular de la carrera -donde se combinan materias básicas con posibles campos de aplicación, y una entrada temprana a la práctica pre-profesional-. A diferencia de ello, observamos que en el caso de la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNLP, el contexto y la política universitaria tuvo su expresión en intervenciones de tipo curricular realizadas en el ingreso -de corta duración temporal debido a múltiples modificaciones- y no en el primer año. Asimismo, las discusiones y políticas en torno al problema de la deserción estudiantil no implicaron, en el periodo estudiado, grandes modificaciones del organigrama institucional ni de la propuesta curricular, la cual permaneció prácticamente inalterada en dos décadas con un fuerte peso de las Ciencias Básicas en el primer año. A diferencia de lo sucedido en la UNAJ, en esta institución, las modificaciones realizadas estuvieron fundamentadas y motivadas, principalmente, por la necesidad de adecuarse a los cambios normativos y no por la permeabilidad a discusiones en torno a las problemáticas de masificación y heterogeneidad de la matrícula estudiantil.

Como indicábamos, estos hallazgos nos permiten sostener que los proyectos académicos de los tramos iniciales de las carreras y su configuración, se encuentran influenciados por las discusiones y políticas propias del contexto. No obstante, esta influencia no determina sino que permea la configuración de los proyectos académicos a partir de procesamientos propios en las diversas instituciones. Retomando los aportes de los enfoques

internistas y organizacionales (Clark, 1983; Weick, 1976; Becher, 2001) esas diferencias podrían ser explicadas a partir de las características de las organizaciones -la antigüedad, el tamaño- así como del rasgo de base pesada que es propio de las instituciones universitarias, donde las disciplinas se comportan en tanto “tribus” que despliegan poder en el marco de un sistema complejo de toma de decisiones que presenta fuertes obstáculos a los intentos de cambio exógenos (Becher, 2001). Las diferencias internas y organizacionales explicarían entonces el diferencial impacto de las agendas de debates y modificaciones propias de un contexto, en los proyectos académicos.

Así y todo, advertimos que, si bien es diferencial, en ambas instituciones los cambios del contexto tuvieron su influencia en los proyectos académicos desplegados. En este sentido, los aportes de Krotzsch (2001) nos permiten valorar las fuerzas exógenas propias del contexto como elementos con peso en el patrón de cambio de las universidades. Estos resultados muestran la relevancia de sostener el posicionamiento que comprenda a las universidades a partir de los factores internos propios de sus características organizacionales, pero también considerando los factores externos propios de contextos históricos-sociales concretos.

Al mismo tiempo, en nuestra investigación, nos planteamos algunos objetivos específicos vinculados directamente a conocer y comprender las experiencias formativas de lxs estudiantes en el marco de estos proyectos académicos, a saber: analizar las prácticas académicas y los ámbitos de sociabilidad de los que participan, y los sentidos en torno a éstos que elaboran en relación con la integración a la institución universitaria y a la carrera; e interpretar las valoraciones que construyen lxs estudiantes sobre sus experiencias formativas y reconstruir cómo se materializan las mismas en sus prácticas cotidianas. Para el abordaje de estos objetivos nos planteamos algunas preguntas orientadoras: ¿Cuáles son los principales rasgos de la experiencia estudiantil durante el tramo inicial de sus carreras? ¿Qué aspectos reconocen los estudiantes como centrales en su experiencia de formación? ¿Qué prácticas llevan adelante lxs estudiantes durante su primer año? ¿Qué sentidos construyen en torno a las mismas? ¿Qué espacios de sociabilidad transitan? ¿Qué sentidos y valoraciones construyen respecto a estos y en relación con sus experiencias de formación? ¿Con qué aspectos de la vida cotidiana de lxs estudiantes dialogan sus experiencias? ¿Qué vínculos se establecen entre las experiencias de formación y los proyectos académicos para el tramo inicial de sus carreras?

Al respecto la pesquisa desarrollada nos permitió obtener algunos hallazgos que brindan elementos para pensar referencias comunes y compartidas de las experiencias formativas de lxs estudiantes, así como algunas discrepancias entre estas. En lo que sigue desarrollamos descubrimientos generales e hipótesis comparativas propias de estos

hallazgos, a la par que desplegamos de modo diferenciado lo encontrado en el marco de cada una de las instituciones.

En principio, interesa destacar que, los hallazgos de nuestra investigación, nos permiten validar el supuesto de partida, en el que asumimos la inexistencia de una condición estudiantil única, partiendo de comprender que la diversidad estudiantil, propia de matrículas heterogéneas en contextos de masificación universitaria, implica multiplicidades de experiencias, saberes, sentidos y prácticas. Asimismo, nuestros hallazgos, confirman aquellos postulados que consideran que, en tanto actores, lxs estudiantes enfrentan situaciones heterogéneas y desiguales, producto de sociedades diferenciadas no únicamente por desiguales condiciones económicas, sino también por desiguales tránsitos por el sistema educativo tanto personales como familiares, condición de género, etc. En este sentido, lo observado en nuestra investigación es consistente con los posicionamientos teóricos asumidos que reconocen en las experiencias un diálogo entre elementos sociales y personales, entre representaciones sociales y las representaciones subjetivas, construidas en un interjuego entre el sujeto y la realidad social. En rigor, para las experiencias analizadas, los hallazgos nos permiten sostener que variables como la edad, el género, territorio de procedencia, condición laboral y las experiencias educativas previas, tanto en el nivel secundario como en el nivel superior, influyen fuertemente en la heterogeneidad estudiantil y en la configuración de las experiencias formativas de lxs estudiantes en el tramo inicial de las carreras.

Por otro lado, en pos de interpretar estas experiencias heterogéneas, los aportes de Dubet (1994) resultan valiosos. Si retomamos las dimensiones estructuradoras de la experiencia universitaria que propone el autor para interpretar lo observado en nuestra pesquisa, podemos sostener que, en el tramo inicial de las carreras, emerge una fuerte estructuración de las experiencias estudiantiles a partir de las dimensiones denominadas “proyecto” e “integración”, pero una menor estructuración alrededor de la que el autor denomina “vocación”. Para comprender si esto varía a lo largo de la carrera universitaria se precisan estudios que indaguen en otros periodos de la misma, sin embargo, la observación que nos permiten hacer nuestros hallazgos es que, en el tramo inicial de las carreras, el interés intelectual otorgado a los estudios no tiene un impacto profundo en la mayoría de las experiencias de formación relevadas. En nuestra pesquisa notamos que, si bien el interés intelectual es mencionado recurrentemente como emergente en el periodo de elección e inscripción a carreras, es visualizado en menor medida durante el transcurso por el tramo inicial de la misma. Esto ocurre tanto en la UNAJ como en la FCAYF, aunque en esta última en mayor medida.

. A modo de hipótesis podemos pensar que esto se encuentra relacionado tanto con las paradojas de la masificación (Carli, 2012) con las que deben lidiar lxs estudiantes en los

tramos iniciales de sus carreras, como con la fuerte energía y carga simbólica que implica para ellxs el trabajo de aculturación (Dubet, 2005) y de construcción del oficio de estudiante (Coulon, 2008), el cual deben realizar a fin de integrarse y permanecer en la institución. Es factible pensar, entonces, que este trabajo conlleva relegar la priorización del interés vocacional como estructurante de sus prácticas y experiencias de formación, al menos durante este periodo inicial.

Por otro lado, encontramos que las valoraciones que lxs estudiantes realizan sobre sus experiencias de formación en los cursos de ingreso a sus carreras, se encuentran vinculadas a los sentidos que les atribuyen a los mismos. Indicamos que en el caso de lxs estudiantes de la carrera de Agronomía de la UNLP emerge principalmente un sentido en torno al ingreso relacionado con la selectividad. Al respecto observamos que la valoración de su experiencia de formación en este tramo, se edifica principalmente a partir del desempeño que “lograron” en dicha instancia. Vimos que esto se advierte invariablemente en los relatos de lxs estudiantes que ingresaron en diferentes años a la institución, incluso en quienes ingresaron en 2016, año en donde los exámenes de ingreso no eran vinculantes a la posibilidad de cursar la totalidad de las materias de primer año.

Contrario a ello, notamos que lxs estudiantes de la carrera de Ciencias Agrarias de la UNAJ no le atribuyen al ingreso un sentido selectivo sino nivelador, destacando la continuidad y complementariedad que este proponía con el nivel secundario. Observamos que esto se constituye como un elemento relevante en sus experiencias tanto por la contribución que el curso realiza a su propia transición entre el nivel secundario y la universidad, como a partir del impacto del mismo en apaciguar miedos propios de experiencias universitarias pasadas, en donde la selectividad del ingreso cooperó en la interrupción de la misma.

Llamativamente estos sentidos en torno al ingreso que construyen lxs estudiantes, hacen eco con los discursos y tensiones relevadas en cada una de estas instituciones respecto a la función que estas les asignan a los ingresos. Mientras que en la UNAJ el sentido nivelador de la estrategia de ingreso forma parte de su política de modo estable y vinculado a su mandato fundacional, en la FCAYF, el sentido selectivo se permea en las múltiples discusiones y modificaciones respecto al lugar que los exámenes ocupan en dicha estrategia. Esto habilita preguntas para futuras indagaciones referidas a cómo y mediante qué mecanismos las concepciones de quienes ejecutan las estrategias de ingreso permean las experiencias estudiantiles.

Por otro lado, el análisis desarrollado en el Capítulo 2 y 3 de la tesis mostró que los trayectos educativos previos son de vital importancia en la construcción, significación y valoración de las experiencias de formación en la universidad. En el caso de las experiencias propias de otro nivel educativo, estas permanecen presentes como parámetro de contraste,

tanto en lo que refiere a las demandas académicas entre una y otra institución, como a las formas institucionales en que transcurren las mismas. De particular novedad resulta la identificación realizada en este estudio respecto a la significatividad de las experiencias universitarias interrumpidas en la construcción, significación y valoración de las nuevas experiencias de formación en la universidad. En efecto, vimos que estas permanecen presentes en las experiencias actuales, siendo desde allí desde donde lxs estudiantes interpretan y construyen sentidos sobre su nueva experiencia universitaria. Esta observación nos habilita a pensar que, para gran cantidad de estudiantes, su tránsito por el tramo inicial de las carreras se construye como significativo no tanto en calidad de inaugural de un nivel, sino de una cultura y forma institucional que propone nuevas o diversas experiencias de formación.

Lo observado al respecto en nuestra investigación nos señala como elemento emergente para indagar en próximas pesquisas, la relevancia de priorizar como sujetos de estudio a lxs estudiantes con múltiples tránsitos -finalizados e interrumpidos- en la universidad y conocer en profundidad sus experiencias de formación. Esta relevancia es tanto por su presencia cuantitativa²²⁷ como por los rasgos cualitativos de sus experiencias. Al respecto, a partir de nuestros hallazgos, podemos pensar que el tránsito por otras propuestas universitarias e instituciones de este nivel, les facilita construir a estxs estudiantes valoraciones y sentidos sobre su nueva experiencia de formación en la universidad desde un lugar que excede la mirada sobre su desempeño individual en términos únicamente meritocráticos, incorporando en sus reflexiones elementos vinculados a la institución, sus formas y demandas. En particular en las experiencias de estudiantes de la UNAJ encontramos múltiples valoraciones en este sentido sobre su experiencia actual, cuestión que no observamos en las experiencias de lxs estudiantes que ingresaban por primera vez a la universidad.

Otro hallazgo importante en nuestro estudio es que la heterogeneidad de las experiencias de formación tiene su expresión particular en las experiencias de conocimiento. La investigación nos permitió observar algunos rasgos comunes de interés en el marco de esta diversidad. Al respecto, los hallazgos de nuestra investigación permiten sostener que la masividad se constituye en un eje estructurador de las experiencias de conocimiento de lxs

²²⁷ Justamente, la “Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019” elaborada por la Secretaría de Políticas Universitarias incorpora por primera vez en sus estadísticas la llamada “Tasa de cambio entre ofertas académicas” que refiere al “porcentaje de nuevos inscriptos a una carrera de grado que no habiéndose reinscripto en la misma oferta se encuentran en una oferta académica distinta uno o dos años después del ingreso a su carrera inicial” (Secretaría de Políticas Universitarias, 2020: 74). Tanto la construcción de esta nueva categoría estadística como el porcentaje de la misma para el periodo 2018-2019 (21,6%) da cuenta de la relevancia cuantitativa del conjunto de estudiantes en esta condición en la actual universidad argentina.

estudiantes en la universidad, tanto en relación a las prácticas que desarrollan como a los sentidos y valoraciones que construyen sobre dicha experiencia. Con expresiones diferenciales en ambas instituciones, el reconocimiento de la masividad como rasgo de importancia en la experiencia inicial universitaria, irrumpe como hallazgo en nuestra investigación. Particularmente, la masividad como asunto significativo para lxs estudiantes emerge en vinculación con la preocupación, por un lado, por la posibilidad de desenvolverse eficientemente en los edificios y la burocracia universitaria y, por otro y en mayor medida, por la preocupación acerca de las implicancias de la masividad en la construcción de una relación pedagógica con lxs docentes que dé lugar al reconocimiento.

Al respecto, encontramos también que las relaciones con lxs docentes son altamente significativas para las experiencias formativas de lxs estudiantes en el tramo inicial de sus carreras. Observamos que la figura docente, y la relación que establecen con estxs, ocupa un lugar de relevancia en las experiencias de lxs estudiantes en general, y en las experiencias de conocimiento en particular. Analizamos que la autoridad docente no se construye a partir de cierta sacralización de lxs mismxs ni de los saberes que estos poseen, sino a raíz fundamentalmente, de su capacidad de transmisión del saber, y de la consideración y respeto que tienen hacia lxs estudiantes. De este modo, el/la/le “buen docente” emerge como aquel capaz de facilitarles el acceso a los saberes que serán luego evaluados, y aquél que repara en lxs estudiantes y construye una relación de respeto, cercanía y empatía con ellxs. Estos hallazgos pueden ser interpretados a partir de las observaciones de Pierella quien señala que el contexto de masividad de la institución universitaria se traduce en sensación de impersonalidad y desubjetivación para lxs estudiantes y motiva el reconocimiento hacia aquellxs docentes que reparan en ellxs, que lxs reconocen. De esta manera “el ingreso a un espacio simbólico que puede ser ‘hostil’ al no iniciado en las reglas del juego pareciera facilitarse a partir del encuentro con dichas figuras” (Pierella, 2014: 99).

Indicamos también que, el lugar de relevancia que ocupa la figura docente en las experiencias de conocimiento, tiene su expresión en múltiples tácticas elaboradas e implementadas por lxs estudiantes en sus experiencias de formación. Esto se puede notar, por ejemplo, en el despliegue, por parte de lxs estudiantes de la FCAYF, de un conjunto de tácticas para evadir la participación en prácticas académicas en donde lxs docentes construyen autoridad reforzando el posicionamiento asimétrico.

Asimismo, identificamos que en sus experiencias de conocimiento lxs estudiantes destacan como significativas las relaciones que establecen con los “pares distinguidos” en tanto aquellxs a lxs que se les reconoce como referentes que apuntalan su proceso formativo. En el caso de la FCAYF los recursantes y miembros de las agrupaciones estudiantiles se configuran como “par distinguido”, mientras que, en la UNAJ, los adultos mayores con o sin experiencia universitaria ocupan ese lugar. Vimos entonces, que lo vincular emerge como un

aspecto de relevancia en las experiencias de conocimiento de lxs estudiantes y en su integración a la universidad. Estos hallazgos son también coincidentes con lo visualizado por Pierella quien destaca la importancia para la afiliación institucional e intelectual, de la figura del “otro” que mitiga la sensación de angustia propia del momento inaugural.

Por otro lado, vimos que la pluralidad de las experiencias de conocimiento en el tramo inicial de las carreras se encuentra ligada a la multiplicidad disciplinar y al enfrentamiento a diversos tipos de saberes, formas de transmisión y personalidades docentes a los que se someten lxs estudiantes. De acuerdo a nuestro marco teórico de referencia, podemos comprender esto a partir de identificar cualidades propias de las disciplinas universitarias en tanto poseen identidades reconocibles y atributos culturales particulares (Becher, 2001). Algunos de estos atributos o elementos culturales están vinculados a tradiciones, costumbres prácticas, formas lingüísticas y simbólicas de comunicación que, podríamos pensar, son percibidos por lxs estudiantes, e impregnan sus experiencias de conocimiento. En el mismo sentido, los aportes de Rocha Pinto (1999) nos permiten comprender que las relaciones con el conocimiento académico y su aprendizaje que las diversas prácticas académicas que proponen, están relacionadas con la estructura y organización de los distintos campos profesionales. Desde este marco teórico es factible pensar que la pertenencia de lxs docentes de las diversas materias del primer año a disímiles campos profesionales, impacta en sus personalidades y en las formas de saber y de transmisión del saber, variaciones que lxs estudiantes destacan como significativas en sus experiencias de conocimiento. Podría pensarse que este es un fenómeno distintivo de los tramos iniciales de las carreras universitarias, donde las currícula presentan una heterogeneidad disciplinar que, en los años superiores, mengua o desaparece. Es interesante observar que, en muchos casos, esto parece funcionar como un escollo más en las experiencias de iniciación en la universidad, ya que lxs estudiantes no sólo deben integrarse a una nueva institución y construir un novedoso rol, sino también, aprender a desenvolverse en campos o tribus disciplinares profundamente heterogéneas y a veces en pugna (Ortega, 2008).

Pese a esta interpretación, notamos que esta pluralidad implica, en las experiencias de formación, la construcción de valoraciones tanto negativas como positivas. En general las negativas se orientan a señalar la poca vinculación que encuentran lxs estudiantes entre las materias del primer año y lo esperado en el momento de inscribirse a la carrera. Esto lo visualizamos principalmente en las experiencias de lxs estudiantes de la FCAyF. En la UNAJ, en cambio, pareciera que esta valoración negativa emerge en menor medida. Una hipótesis posible es que esto está asociado a la presencia, en el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Agrarias, de múltiples materias que proponen un acercamiento al estudiantado a la relevancia profesional de esas disciplinas y un pronto contacto con prácticas pre-

profesionales. Es factible pensar que esto funciona como contrapeso de las valoraciones negativas referidas a la distancia entre el contenido enseñado y el esperado. Asimismo, en la UNAJ, lxs estudiantes construyen valoraciones positivas acerca de la pluralidad disciplinar que encuentran en el primer año ya que consideran les permite inscribirse en un conjunto de debates novedosos vinculados específicamente a ramas científicas que no esperaban encontrar en el plan de estudios -como los contenidos propios de las ciencias sociales que encuentran en las materias del C-.

Otro de los hallazgos de nuestra investigación refiere a que, en sus experiencias de formación en el tramo inicial de las carreras, lxs estudiantes se encuentran con el desafío de desplegar múltiples prácticas de estudio que, por momentos, les son extrañas tanto por su conocimiento como por la profundidad que requieren. Observamos que ello se constituye para muchxs en una dificultad que tiñe su experiencia de conocimiento en este periodo. Esto puede ser explicado a partir de los aportes teóricos de las investigaciones precedentes, que indican que, al ingresar a la universidad, se produce una ruptura en relación a las prácticas de conocer que lxs estudiantes han asimilado en los niveles educativos previos. Las nuevas mediaciones con el conocimiento que instituye la universidad, contrastan con el repertorio previo de estrategias que poseen lxs estudiantes. Esto implica que durante el primer año se encuentren con encrucijadas que no necesariamente conllevan para ellxs un cambio de las estrategias que despliegan frente a estas nuevas formas de conocimiento (Ortega, 2008).

Por otro lado, respecto a las paradojas de la masificación a las que hacíamos alusión anteriormente, los hallazgos de nuestro estudio son coincidentes con lo desarrollado por Carli (2012), en tanto identificamos que lxs estudiantes afrontan en la universidad paradojas producto de la masificación, que impregnan fuertemente sus experiencias y lxs enfrentan con diversas encrucijadas. Uno de los hallazgos significativos en nuestro estudio es que, particularmente, las experiencias de conocimiento de lxs estudiantes durante el tramo inicial de sus carreras se encuentran atravesadas por múltiples encrucijadas producto de limitantes de la tradición plebeya de la universidad (Carli, 2012). De este modo, pudimos observar las “manifestaciones contradictorias del acceso abierto a la universidad en los itinerarios y en las experiencias de los estudiantes” (p.70).

Al respecto, en la experiencia de lxs estudiantes de Agronomía de la UNLP notamos que una de estas encrucijadas, refiere a la necesidad de optar entre responder a las demandas de las materias “difíciles” y “poco relacionadas con la carrera”, o volcar su energía en las materias “fáciles” y en las que encuentran mayor relación con la carrera y sus motivaciones iniciales de estudio. En este sentido visualizamos que lxs estudiantes, a fin de sostener sus estudios, se orientan mayoritariamente por priorizar el interés por aprobar frente al interés por conocer. De este modo, la búsqueda por aprobar será clave para explicar gran parte de las prácticas académicas que despliegan y las decisiones que toman en este periodo,

impregnando así también sus prácticas de sociabilidad. Estos hallazgos son congruentes con lo observado por Ortega (2008) en la Universidad Nacional de Córdoba en donde el autor visualiza que, en la primera etapa de la carrera, ocurre la transformación del interés por conocer de lxs estudiantes en el interés por aprobar. Es interesante observar que esta encrucijada y la consecuente orientación hacia el interés por aprobar como estructurador de las experiencias, no fue visualizada en las entrevistas a lxs estudiantes de la UNAJ. La concordancia en lo que sucede entre la UNLP y la Universidad Nacional de Córdoba -dos universidades tradicionales-, y la divergencia con lo observado en la UNAJ, nos habilita a preguntarnos, a fin de indagar en futuras investigaciones, acerca del lugar del mandato fundacional de las instituciones universitarias en el desarrollo de las diversas culturas institucionales y a su consecuente expresión en las experiencias de conocimiento actual de lxs estudiantes.

Por otro lado, y en relación con lo anterior, el concepto de los exámenes como “marcapasos colectivos” que propone la pesquisa del Grupo Taller Pensar la Facultad (2009) abordada en nuestro estado del arte, resulta de interés para analizar lo que sucede en la FCAYF, donde, coincidentemente con lo encontrado en la carrera de Sociología de la UBA, los exámenes se convierten en dispositivos que organizan los ritmos de cursadas y estructuran las experiencias de conocimiento. Señaladas estas concordancias, nuestros hallazgos nos permiten tensionar también, el carácter “colectivo” de este marcapasos. Por un lado, reconocemos la eficacia que los exámenes tienen como marcapasos del ritmo del conjunto de lxs estudiantes pero, por otro lado, observamos que esto produce simultáneamente en las experiencias la profundización de la individualización de la misma. Ejemplo de ello es lo observado en la FCAYF respecto al trabajo grupal, lo cual es puesto en cuestión o desvalorizado por muchxs estudiantes justamente por “entorpecer” su capacidad de responder eficientemente a este calendario de exámenes. Resumiendo, a modo de hipótesis podemos pensar que, si bien los exámenes constituyen un marcapaso colectivo, esta función tiene efectos de profundización de la individualización de las experiencias estudiantiles.

Interesa destacar también que en las experiencias en la UNAJ no emerge esta figura del examen como marcapaso colectivo, ya que allí los mismos no son significados por lxs estudiantes como filtros o pruebas a sortear, destacando su carácter pedagógico y no selectivo. De este modo, se constituyen en un dispositivo más de la experiencia, pero no ordenador de la misma. Esto, si bien es valorado positivamente, emerge no exento de debates acerca del lugar que debe ocupar el examen en la experiencia universitaria. Notamos de este modo, que los discursos hegemónicos referidos a la selectividad como garantía de calidad hacen mella en las preocupaciones y concepciones de lxs estudiantes.

Coincidimos con Carli (2012) en que ahondar en las experiencias de conocimiento de lxs estudiantes implica reconocer dimensiones subjetivas y contextos materiales en los cuales las mismas se despliegan. Al respecto, y en relación con lo anterior, el análisis de los relatos permitió advertir que, la pregunta por el tiempo -personal, institucional, colectivo- como variable que pone en diálogo estas dimensiones en la experiencia estudiantil, resulta de gran relevancia.

El análisis realizado permitió identificar al tiempo como variable fundamental para comprender las experiencias de lxs estudiantes, el cual se hace presente a partir del diálogo que se produce en las experiencias de formación entre los ritmos institucionales y los tiempos personales. Este diálogo implica, por un lado, la toma de decisiones constantes para hacer posible esta articulación, y, por otro, el sentirse lejanos o cercanos a los proyectos institucionales de acuerdo a lo que estos demandan de ellxs y la capacidad de respuesta que pueden elaborar a dicha demanda.

Particularmente, en el caso de la FCAyF identificamos cierto malestar que atraviesa las experiencias formativas vinculado al tiempo, específicamente, a tensiones entre el ritmo institucional y las búsquedas, deseos y tiempos personales. La investigación nos permitió ver que, al transitar por el proyecto académico para su carrera, lxs estudiantes, vivencian cierta demanda institucional de recorrer la misma como “estudiante total” o “full-time”, lo que implica una forma de experiencia “deseada” que no es siempre compatible con las múltiples experiencias en relación a la universidad que ellxs despliegan, tanto por sus condiciones materiales, como búsquedas y deseos personales. Esta “experiencia total” conlleva no únicamente responder a las demandas académicas sino además estructurar sus experiencias de sociabilidad y recreativas en torno a la universidad. Notamos además que la construcción del interés por aprobar como horizonte que orienta sus prácticas, profundiza esta tensión entre el ritmo institucional -expresado en un calendario altamente exigente de exámenes- y los tiempos personales. Ello implica la construcción de verdaderas encrucijadas que les requiere tomar decisiones y desplegar un conjunto de tácticas a fin de sortear el impacto. Es interesante destacar que, en esta facultad, lxs estudiantes que pareciesen adecuarse mejor a este imaginario de “estudiante total” son los llamados en esta investigación “foránexs”. Lo observado permite aventurar que estxs, debido a las condiciones que implica su nuevo arraigo en La Plata y la necesidad de construir una nueva cotidianidad, construyen su experiencia de formación mediante una ligazón de alto impacto con la institución universitaria, pareciendo requerir una presencia institucional fuerte para posibilitar la reconstrucción de su cotidianidad. Si bien a veces experimentan tensiones para responder al ritmo académico, la demanda institucional de una presencia full o total no pareciese ser problemática para lxs estudiantes foránexs en tanto les permite encontrar, en torno a la facultad, algo que

anteriormente estaba contenido alrededor de múltiples instituciones: familia, clubes, Iglesias, barrio, otros espacios educativos, etc.

Por su parte, en la experiencia de lxs estudiantes de la UNAJ, no identificamos la presencia de encrucijadas vinculadas al diálogo entre ritmos institucionales y personales. Por el contrario, lo que allí observamos es que lxs estudiantes se sienten contenidos en una configuración del proyecto institucional que a su entender les permite ser estudiantes, trabajador/a/es y sostenes de familia en simultáneo. Esto se construye como un elemento de importancia al momento de construir valoraciones sobre su experiencia actual, las cuales contrastan con las múltiples experiencias universitarias pasadas. En estas recuerdan haber tenido que enfrentar, muchas veces de modo no exitoso, encrucijadas entre los ritmos institucionales y los tiempos personales, debiendo congeniar demandas laborales, familiares y de estudio. De este modo, vimos, las valoraciones en torno a su experiencia universitaria actual, implica el reconocimiento positivo del proyecto institucional como habilitante de una experiencia diferente a las anteriores. Reconocen que alrededor de este proyecto, materializado en diferentes políticas y prácticas, se edifica una experiencia en donde el ritmo universitario y los tiempos personales armonizan.

En el mismo sentido, es significativo lo hallado respecto a la valoración que construyen lxs estudiantes de la UNAJ sobre el trabajo grupal en el marco de sus experiencias de conocimiento. Notamos que, si bien valoran el mismo en el contexto de las aulas, consideran positivo que no se les exija sostenerlo en prácticas por fuera de los horarios de cursadas, cuestión que consideran no es compatible con sus tiempos individuales y con el sostén del resto de sus responsabilidades cotidianas. Estos hallazgos son coincidentes con lo visualizado por Colabella y Vargas (2014).

Además, y en relación con lo anterior, visualizamos que, para el caso de lxs estudiantes adultos de la UNAJ y particularmente en algunas estudiantes mujeres de la FCAYF las redes de interdependencia (Colabella y Vargas, 2014) son parte fundamental de sus experiencias formativas ya que mediante estas construyen el engranaje entre los ritmos institucionales y personales. Coincidiendo con las autoras mencionadas observamos que estas redes se edifican como altamente significativas en las experiencias de formación en tanto permiten articular el mundo universitario con el doméstico y laboral.

Así pues, nuestra investigación aportó elementos que nos invitan a reflexionar acerca de la persistencia o no de la pretensión de unidad de la condición estudiantil (Bourdieu y Passeron, 2009) en las instituciones universitarias y en cómo ello se expresa en los ritmos institucionales y las experiencias estudiantiles. En efecto, para el caso de la FCAYF de la UNLP, una hipótesis posible es que, si bien la condición estudiantil es heterogénea, persiste en esta institución cierta pretensión de unidad que tiene su expresión en las experiencias de lxs estudiantes y en los proyectos académicos. Por el contrario, en la UNAJ, nuestras

observaciones nos habilitan a pensar que esta pretensión de unidad no persiste o es más endeble. Una hipótesis al respecto es que esto se encuentra vinculado a que esta institución se originó, justamente, al calor de los debates acerca de la heterogeneidad estudiantil, por lo que la imagen de condición única de lxs estudiantes carece de fuerza histórica allí. Estas, son hipótesis posibles que abren preguntas para futuras indagaciones.

Otro de los hallazgos significativos de nuestra investigación refiere al rasgo territorial como elemento de importancia en las experiencias de formación en el tramo inicial de las carreras en la universidad. Particularmente en el caso de las experiencias de lxs estudiantes de la UNAJ, lo territorial es definido como elemento posibilitador de nuevas experiencias de formación. Al respecto vimos que lxs estudiantes destacan el emplazamiento de la universidad como característica distintiva al momento de decidir inscribirse. Debemos indicar que este hallazgo es concordante con lo encontrado por Colabella y Vargas (2014) en su estudio. Observamos además que el emplazamiento de la universidad les permite a lxs estudiantes sostener e integrar su experiencia de formación con otras responsabilidades cotidianas vinculadas principalmente al plano laboral y familiar. Notamos que nuevamente, las directivas del proyecto fundacional de la UNAJ que valorizan el emplazamiento territorial de la misma y fundamentan desde allí su construcción, tienen su manifestación en los sentidos y valoraciones que construyen lxs estudiantes en sus experiencias de formación.

En el caso de las experiencias de lxs estudiantes de la FCAyF observamos que lo territorial emerge como un rasgo de vital importancia para comprender las experiencias. Vimos que en esta facultad conviven estudiantes de La Plata, del conurbano bonaerense y de diversas provincias de nuestro país. Indagar en las múltiples experiencias de estxs nos permitió observar que la procedencia territorial de lxs estudiantes edifica experiencias de conocimiento y prácticas de sociabilidad diversas, signadas por la relación que tienen con el territorio aledaño a la facultad, con sus territorios de origen y por el diálogo que construyen entre estos y aquellos. De esta manera, observamos que el modo en que transitan el territorio de la facultad, y por ende el de proveniencia, es un rasgo diferenciador en la configuración de sus experiencias de formación en el tramo inicial de las carreras.

En nuestra investigación identificamos además que, coherentemente a nuestros supuestos, la sociabilidad es un aspecto de relevancia en las experiencias de formación. Sin embargo, notamos que la edificación y los sentidos de esta son heterogéneos y no se ciñen a la universidad, sino que las experiencias de formación conviven con la presencia de múltiples espacios de socialización de gran impacto para lxs estudiantes que son muchas veces ajenos a la institución.

En el caso de lxs estudiantes de la FCAyF observamos que la sociabilidad se desarrolla de modos muy diversos asociados principalmente a las procedencias territoriales de lxs mismxs. Por un lado, lxs estudiantes platenses y del conurbano bonaerense optan,

tanto esgrimiendo razones instrumentales como afectivas, por disponer su tiempo y movilizar sus energías principalmente en torno a sostener los espacios de socialización que desplegaron previo a su ingreso a la universidad y no tanto en generar allí nuevos lazos. En sus experiencias, identificamos incluso ciertas tensiones entre la búsqueda y el deseo de sostener los espacios de sociabilización previos y el reconocimiento de la importancia de inmiscuirse en espacios propios de la facultad a fin de integrarse a ella. Por el contrario, lxs estudiantes foránexs, notamos, buscan en general transitar e inmiscuirse en múltiples espacios de socialización en la facultad o vinculados a ella. Estxs reconocen la importancia de construir lazos y habitar espacios vinculados a la facultad no solamente en pos de integrarse a la misma académicamente sino, en tanto ello les permite edificar nuevos sostenes afectivos que acompañen su arraigo. Esto no sucede exento de tensiones sobre todo para quienes, por la cercanía, optan por retornar seguido a sus lugares de origen.

Para comprender la sociabilidad en las experiencias de lxs estudiantes de la FCAYF debemos considerar también y en particular, la situación de lxs militantes de las agrupaciones estudiantiles quienes reconocen la importancia de estas como espacios de socialización que colaboraron en su integración a la universidad. Este hallazgo es coincidente con lo planteado por Pierella (2014) quien encuentra que lo que prima para participar en la política es la “lógica de la pertenencia” y no la “lógica objetiva de las ideas”.

Los hallazgos desarrollados respecto a la sociabilidad en las experiencias de formación de lxs estudiantes de la FCAYF pueden ser interpretados a partir de los aportes de Dubet (2000) quien reconoce que, el modo de vida de lxs estudiantes no está regido únicamente por sus estudios sino en ligazón con la juventud como etapa de vida. Para el autor la influencia de los estudios es débil y convive con múltiples condiciones personales. Asimismo, lo visualizado es concordante con la comprensión de la juventud como una categoría situada en el mundo social, plural, vinculada a una multiplicidad de posibilidades de vivir esa etapa y, por lo tanto, de construir sentidos en torno a la universidad de acuerdo a la expresión de esa heterogeneidad en sus proyectos de vida. La importancia de considerar la condición juvenil para comprender la condición estudiantil, en el caso de la FCAYF, aporta elementos para explicar el leve impacto de la institución en la edificación de la sociabilidad en el tramo inicial de las carreras, en donde la misma no se edifica principalmente a partir de iniciativas de la facultad, sino en relación al momento vital de lxs estudiantes, y sus formas de vivir la juventud. Esta heterogeneidad es tal que para algunxs su experiencia en la universidad convive con una situación de liminaridad (Grupo Taller Pensar la Facultad, 2009) entre la vida juvenil y la entrada a la vida adulta, mientras que para otrxs, la moratoria para ingresar a la vida adulta continúa.

En el caso de la UNAJ, donde la presencia de estudiantes trabajadores/as/es y adultxs es significativa, las principales prácticas de socialización de lxs mismxs tienen lugar

por fuera de la universidad y carecen de vinculación con la misma. La configuración de una experiencia universitaria exenta tránsitos por espacios de socialización entre compañerxs es valorada positivamente por muchxs estudiantes en tanto lo consideran posibilitador de una coexistencia entre la experiencia universitaria y sus “vidas previas”. Solamente para una minoría, observamos, esto fue conflictivo en tanto dificultó su integración a la institución. Casualmente es el caso de lxs estudiantes más jóvenes y recién egresadxs de la secundaria que, en el caso de la Licenciatura en Ciencias Agrarias de la UNAJ son minoritarios.

Lo visualizado en la FCAyF y en la UNAJ, acerca de la sociabilidad, nos permiten poner en cuestión supuestos de partida previos en donde figurábamos a la universidad como un espacio altamente significativo para la sociabilidad estudiantil, mostrándonos que lxs estudiantes en los tramos iniciales de sus carreras, no le atribuyen necesariamente dicha relevancia, sino que la edificación y los sentidos en torno a la sociabilidad son heterogéneos y expresan, valga la redundancia, la heterogeneidad en las condiciones de vida y vitales de lxs estudiantes.

Asimismo, la fuerte presencia de estudiantes adultos en la UNAJ permitió notar también que la experiencia de formación en la universidad actual no se ciñe a la condición juvenil. Incluso, lo observado en esta pesquisa nos permite sostener que, para lxs adultxs, este imaginario del ingresante como joven funciona muchas veces como limitante en su integración a la institución. Estos hallazgos posibilitan matizar la relevancia que Dubet (2000) le otorga a la condición juvenil para la comprensión de las diversas maneras de ser hoy estudiante, visualizando que en nuestras universidades actuales la aparición de diferentes maneras de vivir la condición estudiantil supone también la presencia de adultos. Por lo tanto, la condición estudiantil se articula no solo con la condición juvenil sino también con la vida adulta. La idea de “no contemporaneidad de los contemporáneos” de Karl Mannheim presentada por Colabella y Vargas (2015) resulta entonces de interés para pensar las aulas universitarias actuales en donde varias generaciones comparten un tiempo cronológico, pero con inscripciones diferenciales en las trayectorias de lxs estudiantes que se encuentran transitando diversas situaciones vitales.

Así también la investigación permitió observar que en esta “no contemporaneidad de los contemporáneos” se comparten prácticas académicas novedosas en relación a las viejas prácticas universitarias, en donde el celular y las redes sociales se constituyen como herramientas fundamentales tanto para la afiliación institucional como intelectual (Pierella, 2014).

Por otro lado, la investigación nos permitió observar la emergencia del género como cuestión que atraviesa las experiencias de formación. Esto fue visualizado principalmente en las experiencias relevadas en la FCAyF. Allí notamos que las mujeres se encuentran con múltiples obstáculos en sus experiencias de formación en el tramo inicial de las carreras y

desarrollan tácticas anticipatorias para enfrentarse a ellos. Estos hallazgos son coincidentes con el estudio realizado por Palermo (2012) al cual aludimos en el estado del arte de esta pesquisa. Es significativo destacar también que, si bien los guiones de entrevistas eran similares, en el caso de la UNAJ, las estudiantes entrevistadas no evidenciaron la existencia de estos obstáculos. Al respecto de esta diferencia planteamos dos hipótesis posibles. Una refiere a la diferencia de edades entre las mujeres entrevistadas en la UNAJ y la FCAYF, siendo estas jóvenes y aquellas adultas. En un contexto en que el feminismo ha tenido un gran impacto en las juventudes, es posible que, a las primeras mencionadas, les sea de mayor sencillez interpretar sus experiencias desde una perspectiva de género. La otra hipótesis refiere al peso significativo de las tradiciones profesionales de las Ingenierías en tanto profesiones altamente masculinizadas en la edificación de entornos hostiles para las mujeres.

Finalmente, en nuestra investigación observamos que las experiencias de formación de lxs estudiantes se encuentran atravesadas por los vaivenes del contexto, pero de modo diferencial según las instituciones en las que éstas se despliegan. Particularmente vimos que lxs estudiantes de la UNAJ vivenciaron sus experiencias en el tramo inicial en gran cercanía con lo sucedido en la coyuntura social y política, la cual tuvo impacto directo tanto en la configuración del imaginario sobre su universidad que portaban estxs estudiantes, como en la realidad material y cotidiana de sus experiencias. Por su parte, en las experiencias de lxs estudiantes de la FCAYF, notamos menor alusión al impacto del contexto en las mismas, tanto en las afectaciones materiales como en la presencia de este en discusiones en aulas o pasillos. Estos hallazgos ratifican la importancia de sostener para la comprensión de las experiencias de formación, perspectivas que las pongan en diálogo con la dimensión tanto temporal como espacial. Asimismo, validan la importancia de estudiar las experiencias estudiantiles en tanto ellas permiten ver la condición de historicidad de la universidad y sus actores.

Consideramos que los resultados de esta investigación contribuyen a la profundización de conocimientos sobre los fenómenos ordinarios y cotidianos de las experiencias formativas de lxs estudiantes, quienes se convierten en un sujeto crucial para pensar los procesos de inclusión a la universidad. Asimismo, entendemos que los resultados de este estudio constituyen un aporte para debatir y eventualmente rediseñar las políticas académicas institucionales pensadas en pos de la democratización efectiva de la universidad.

Llegados hasta aquí, creemos necesario continuar con estudios que posibiliten conocer la complejidad y heterogeneidad de las experiencias de formación de lxs estudiantes en diferentes instituciones universitarias en el tiempo presente, permitiéndonos establecer diálogos entre estas experiencias y las culturas institucionales y sus proyectos académicos. La línea de investigación iniciada en esta tesis, será ampliada a partir del estudio y

comparación con las experiencias de formación en el marco de otras instituciones universitarias y carreras con diverso perfil académico, a fin de poder indagar en qué medida las experiencias formativas de lxs estudiantes resignifican, re-elaboran, contradicen o resisten los proyectos académicos de las unidades académicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcoba, J. (2017). *Seguimiento de trayectorias en los primeros años de la carrera de Ciencias de la Educación* [Informe Final De Licenciatura]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Alcoba, J; Fava, M.; Montenegro, J.; Garatte, L. (2016). *Qué ves cuando me ves. Modos de nombrar al estudiante diferente en políticas y prácticas en Agronomía de la Universidad Nacional de La Plata*. Ponencia presentada en la IX Jornadas de Sociología de la UNLP, del 5 al 7 de diciembre de 2016, en Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9220/ev.9220.pdf
- Acosta Silva, A., Atairo, D. y Camou, A. (2015). *Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada*. CLACSO, documentos de trabajo. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150303042220/PREMIO_KAAC_VersionrevisadaFINAL_27_02_2015.pdf
- Araujo, S (2017). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, (27), 35-61.
- Araujo, S., Corrado, R., Walker, V. (2010). *¿Qué condiciones favorecen u obstaculizan la permanencia en la universidad? Una indagación en los alumnos de carreras de Ingeniería*. Segundas Jornadas Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas, Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina.
- Ardila Suárez, E. E., & Rueda Arenas, J. F. (2013). La saturación teórica en la teoría fundamentada: su de-limitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(2), 93-114. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/41641>
- Barba, F., Iturmendi, J. A., Coll Cárdenas, M. D., Mamblona, M., (1998). [La Universidad Nacional de La Plata en su centenario: 1897-1997](http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/84132). Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/84132>
- Bard Wigdor, G., & Artazo, G. C. (2016). L@S Otr@s de la Universidad Pública: Exclusiones y Desafíos que Persisten en Argentina. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 183-199. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200012>
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Berg, M. (1990). Algunos aspectos de la entrevista como método de producción de conocimientos. *Historia Y Fuente Oral*, (4), 5-10. <http://www.jstor.org/stable/27753288>
- Blanco, R. (2014). *Universidades íntimas y sexualidades públicas. La Gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Miño y Davila.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (4), 1-26. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&nrm=iso

- Bonder, G. (1994). *Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades*. *Revista Iberoamericana de Educación*, (6). [Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades](#)
- Bourdieu, P y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1964).
- (2009). *La Reproducción*. Laia. (Trabajo original publicado en 1977)
- Bracchi, C. (2005). *Los “recién llegados” y el intento para convertirse en “herederos”: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios* [Tesis de Maestría no publicada]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Gedisa.
- Braslavsky, C. (1986). *Informe de situación de la juventud argentina*.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Sudamericana.
- Buchbinder, P., Califa, J. y Millán, M. (Comp.) (2010). *Apuntes sobre la formación del movimiento estudiantil argentino (1943- 1973)*. Final Abierto.
- Buquet, A., Cooper, J. A., Mingo, A. y Moreno, A., (2013). *Intrusas en la universidad. Programa Universitario de Estudios de Género*. UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/intrusas-en-la-universidad>
- Canal Casa Rosada – República Argentina. (17 de noviembre de 2010). *17 de Nov. Universidad Arturo Jauretche, Florencio Varela. Cristina Fernández de Kirchner* [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=wFRWuzQzQpY&t=252s&ab_channel=CasaRosada-Rep%C3%BAblicaArgentina
- Canal Rotary Club de Buenos Aires. (31 de mayo de 2018). *María Eugenia Vidal disertó en el Rotary Club de Buenos Aires* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=xq5IbkdhMgs>
- Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, (25), 69-91.
- (2008). Visiones sobre la Universidad pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad. *Revista IICE*, (26), 107-129.
- (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- Carrera, C. (2014). *Aprender a ser sociólogo. Prácticas de lenguaje, militancia y formas de sociabilidad en el proceso de formación de sociólogos y sociólogas en la FAHCE-UNLP* [Tesis de Maestría no publicada] Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Chaves, M. (2006). *Proyecto: Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina. Informe: Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales*.

- (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Espacio editorial.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*, 5 (48), 1-15.
- (1998). Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias. *Pensamiento Universitario*, 6 (7), 3-11.
- (2004). La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino: lecciones de la experiencia. *Fundamento en Humanidades, Universidad Nacional de San Luis*, 1 (9), 29-44.
- (2016). La democratización universitaria en América Latina: sentidos y alcances en el siglo XXI. En D. Del Valle, F. Montero y S. Mauro (Comps.), *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. IEC-CONADU / CLACSO. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.762/pm.762.pdf>
- Chiroleu, A. e Iazzetta, O. (2012). La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner. En A. Chiroleu, M. Marquina y E. Rinesi (Comp.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Chiroleu, A. y Marquina, M. (2012). Tiempos interesantes: complejidades, contradicciones e incertidumbres de la política universitaria actual. En A. Chiroleu, M. Marquina y E. Rinesi, (Comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Chiroleu, A., Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2016). *Política universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. UNGS.
- Ciria, A. y Sanguinetti, H. (1968). *Los Reformistas*. Editorial Jorge Álvarez.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autonomía Metropolitana.
- Cohen, M. y March, J. (1974). *Leadership and Ambiguity: The American College President*, McGraw-Hill. McGraw Hill.
- Colabella, L. y Vargas P. (2015) Entre la salida laboral y la realización personal: una interpretación etnográfica de la vida universitaria en sectores populares a partir del Mozart de Norbert Elias. *Revista del Museo de Antropología* 8 (2), 209-216.
- (2014) La Jauretche. Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires en N. Gluz (Ed) en *Avances y desafíos en políticas públicas educativas: análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay* (251-321) Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2018) Informe de evaluación externa Universidad Nacional Arturo Jauretche. https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/84_Jauretche.pdf
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante. A entrada na vida na universitária*. EDUFBA.

- De Lauretis, T. (1989). *Tecnologías de Género*, Título original "Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction" Traducción de Ana María Bach y Margarita Roulet. Macmillan Press.
- (1992). *Alicia ya no. Feminismo, semiótica, cine*. Ediciones cátedra.
- Duarte, B. (2005). *El Acceso a la Educación Superior: Sistemas de Admisión a las Universidades Nacionales de Argentina*. Primer Congreso de SAECE.
- Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. *Revista Última década*, (16), 99-118.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse". *Revue Française de Sociologie*, (35), 511-532. http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1994_num_35_4_4353.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (1), 1-78.
- (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.
- Enriquez, M. (1996). El trabajo de la muerte en instituciones. En R. Kaes, M. Enriquez, H. F. Jean, J. Barane, *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Amorrortu.
- Erickson, F. (1986). Métodos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II*. Paidós.
- Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en educación Superior. Un desafío Mundial*. IEC-CONADU.
- (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Conferencia Inaugural del Coloquio Internacional: "La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI", Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), México.
- Fava, M. y Garatte, L. (2011). *¿Nivelar o exigir? Proyectos y experiencias de ingreso en Ciencias Agrarias y Forestales en la UNLP*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre ingreso a la universidad pública, realizado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, del 4 al 6 de mayo de 2011. Libro de resúmenes y versión completa en CD.
- Ferry, G. (1997), *Pedagogía de la formación*. Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Garatte, M. L., M. S., Elizabeth B. J., Fava, M. y Alcoba J. (2018). Políticas de acceso a la universidad en Argentina. Estrategias institucionales y perspectivas en conflicto en carreras de ingeniería. *Revista Cubana de Educación Superior*, (1), 134-147.
- Garazi, D. (2016). Experiencia, leguaje e identidad: Algunas notas sobre el concepto de experiencia en la obra de Joan W. Scott. *Trabajos y comunicaciones*, (43), e013.

<http://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TyC2016n43a013>

- García de Fanelli, A. M. (1997). La expansión de las universidades privadas en la Argentina. *Revista Pensamiento Universitario*, 5(6), 39-44.
- (2011). *La educación superior en Argentina 2005-2009, informe La educación superior en Iberoamérica 2011* (pp. 1-52). Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- García de Fanelli, A. M. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Universia*, 1(1), 58-75.
- Germani, G. (1965). *El origen social de los estudiantes y la regularidad de los estudios., Trabajos e investigaciones del instituto de Sociología*. Colección Estructura ¾, Instituto de Sociología, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Girola, L. (1992). Teoría sociológica y fin de siglo. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 37(148), 125-135.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Hawthorne. Aldine de Gruyter.
- Gluz, N. (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, Ana María Ezcurra. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gluz, N. y Rosica, M. (2011). *Ingreso condicionado o condicionantes en el ingreso. El acceso al sistema universitario en contextos de fragmentación escolar*. UNComa.
- Gómez Molla, R. (2017) Profesionalización femenina, entre las esferas pública y privada: Un recorrido bibliográfico por los estudios sobre profesión, género y familia en la Argentina en el siglo XX (En línea). *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 1(1), e010. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7723/pr.7723.pdf
- Graciarena, J. (1971). Clases medias y movimiento estudiantil. El Reformismo Argentino: 1918-1966. *Revista Mexicana De Sociología*, 33(1), 61-100.
- Grupo Taller Pensar la Facultad (2009). *Aprendiendo Sociología. La impronta de la Carrera en la experiencia de los estudiantes*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales. UBA
- Guzmán Gómez, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.researchgate.net/publication/31755990> [Entre el estudio y el trabajo la situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan C Guzman Gomez](https://www.researchgate.net/publication/31755990)
- Hadida, S. (2016). *La "revolución silenciosa" de las Universidades del conurbano*. Secretaría Académica. Universidad Nacional de Avellaneda. <http://www.undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/13373.pdf>

- Hernando, G. (2015). *Trayectorias de formación de un grupo de pedagogos en la Universidad Nacional de La Plata entre 1957 y 1983. Utopías, imaginarios revolucionarios y exilios* [Tesis de posgrado, Universidad de Buenos Aires., Facultad de Filosofía].http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/3202/uba_ffyl_t_2015_902063.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hobsbawm, E (1998). *Historia del Siglo XX*. Editorial Crítica.
- IEC-CONADU (2019). *Informe Situación Presupuestaria Financiamiento de las Universidades Nacionales. Ejecución Presupuestaria al mes de diciembre de 2018*. http://iec.conadu.org.ar/files/areas-de-trabajo/1550234720_2019-informe-situacion-presupuestaria-2018.pdf
- Jodas, J. (2016). ¿Universidade como fronteira? Políticas de ações afirmativas para indígenas no Brasil. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 7(8), 1-152.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de la universidad. Una experiencia positiva de transición Madrid*. Narcea
- Kleiner, B. (1964). *20 Años de Movimiento Estudiantil Reformista (1943-1963)*. Platina.
- Krotsch, P y Suasnábar, C. (2002). *Los estudios sobre la Educación Superior: Una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo*. Pensamiento Universitario (10), 35-54.
- Krotsch, P. (2001). *Educación Superior y Reformas Comparadas. Cuadernos Universitarios Nº 6*. Ediciones Universidad Nacional de Quilmes.
- (2002). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles?". *Espacios en Blanco. Revista de Educación, serie Indagaciones*, (12), 19-49.
- Lagrave, R. M., (1993). Una emancipación bajo tutela: educación y trabajo de las mujeres en el siglo XX. En G. Duby, M. Perrot. (dirección), *Historia de las mujeres en occidente*. Taurus.
- Laugier, Sandra (2011/2). Le care comme critique et comme féminisme. Travail, genre et sociétés, nombre de revista, (26), 183-188. https://www.canalu.tv/video/universite_de_bordeaux/le_care_ethique_genre_et_societe.5874
- Layton D., Vasquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (iesu): resultados de investigación. *Revista Calidad en la Educación*, (37), 61-97.
- Lenz, S. (2017). *Estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia en las Universidades Nacionales en Argentina* [desc.]. Ponencia presentada en el 4to. Coloquio Internacional de Inclusión Educativa, "Los desafíos de la educación inclusiva", Buenos Aires, Argentina.
- Lizárraga Bernal, A. (1998). Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica. *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIII (Nº 2)
- Llomovate, S. (1988). *Adolescentes y pobreza II. Documentos INDEC*. (documento Nº 7).

- (1991). *Adolescentes entre la escuela y el trabajo*. Miño y Dávila editores.
- Magalhães, M de O. (2013). Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 215-226. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000200007&lng=pt&tlng=pt.
- Margulis, M. (1996) *La juventud es más que una palabra*. Biblos.
- Marradi, A.; N. Archenti y J. I. Piovani (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Martinez, M. F. (2019). *Políticas institucionales de inclusión en las nuevas universidades del Conurbano de Buenos Aires: el caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche* [Tesis de posgrado, Universidad de San Andrés]. <http://hdl.handle.net/10908/16880>
- Montenegro J., Alcoba J., Fava M. y Garatte L. (2019). Cambios y tensiones en las políticas de ingreso en Argentina. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 6 (1), 43-53. <https://dx.doi.org/10.29156/inter.6.1.5>
- Montenegro, J. (2016) Políticas de acceso a la Universidad Nacional de La Plata. Un análisis de las estrategias de ingreso desde la sanción de la Ley de Educación Superior (1995-2015). (Tesis de Maestría). Secretaría de Posgrado. FaHCE- UNLP, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1325>
- (2020). *La Reforma Puiggrós a la Ley de Educación Superior y sus efectos en el acceso a la Universidad Nacional de La Plata: El caso de la Facultad de Ciencias Médicas*. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. <http://memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1824/te.1824.pdf>
- Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (2019). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras- Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/SGomez.pdf>
- (2018). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras- Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Hillert.pdf>
- Ortega, F. (2008) *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Miño y Dávila.
- Otero A., Córlica, A. y Merbilhaá, J. (2017). *Nuevas universidades en el Conurbano: el desafío de la apropiación local y el desarrollo social*. Ponencia presentada en XII Jornada de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Palermo, A. (2012) Estrategias y proyectos profesionales de las estudiantes de carreras "masculinas". *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 1(1), 1-34.
- Panaia, M. (2013) *Abandonar la universidad con o sin título*. Miño y Dávila.
- Paso, M., Garatte, L. y Fava, M. (2012). "Programa institucional de tutores", ¿una alternativa a la problemática del ingreso?. En E. Lucarelli y Finkelstein (Eds.), *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención* (pp. 292-298). Miño y Dávila.

- Pérez Rasetti, C. (2012). La expansión de la educación universitaria: Políticas y lógicas. En A. Chiroleu, M. Marquina y E. Rinesi (comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Perrenoud, P (1996). *La construcción del éxito y fracaso escolar*. Ediciones Morata.
- Pierella, M. P. (2011). El ingreso a la universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*, 3(3), 26-48.
- (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós.
- (2014b). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Revista Universidades*, 2 (60), 51-62.
- Pierella, M. P. y Blanco, R. (2010) Experiencias estudiantiles en la Universidad contemporánea. Notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*, (6), 69-84
- Piña Osorio, J.M. (2002). La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas. CESU, UNAM y Plaza y Valdez Eds., México. *Política y Cultura*, (22), 7-25.
- Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. Siglo XXI.
- Pozzio, M (2012). Análisis de género y estudios sobre profesiones: propuestas y desafíos de un diálogo posible -y alentador-. *Sudamérica Revista de Ciencias Sociales*, (1), 99-129. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/160>
- Ramallo, M. y Sigal, V. (2010). *Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina* (Documento de Trabajo N° 255). <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/v03a06palermo.pdfRemedi>
- Remedi Allione, E. (2013). *Conferencia central, En Paso, Elías y Hernando (Compiladoras) Debates en Pedagogía. Teoría, formación e intervención. Tomo I. 1ed.* EDULP.
- Rocha Pinto, P. (1999). *Práticas acadêmicas e o ensino universitário. Uma etnografia das formas de consagração e transmissão do saber na universidade*. Niterói. EdUFF.
- Rodríguez Enríquez, C. (2007). Economía del cuidado, equidad de género y nuevo orden económico internacional. En A. Girón y E. Correa (Eds.), *Del Sur hacia el Norte: Economía política del orden económico internacional emergente* (pp. 229-240). CLACSO.
- Rodríguez, L. (2017) Cambiemos: la política educativa del macrismo; Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. *Question*, 1 (58),89-108. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/3699>
- Rodríguez, L., y Soprano, G. (2009). Las políticas de acceso a la universidad durante el proceso de reorganización nacional, 1976-1983. El caso de la Universidad Nacional

de La Plata.
Question, 1(24).<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/883>

- Rovelli, L. (2012). Dinámicas históricas y lógicas de expansión universitaria en la Argentina. En A. Chiroleu, C. Suasnábar y L. Rovelli (Eds.), *Política universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. UNGS.
- Saltalamacchia, R., López Sánchez G. (1989). La juventud hoy: un análisis conceptual. *Revista Ciencias Sociales, Universidad de Puerto Rico*, 3 (4), 41-67. Disponible en <http://saltalamacchia.com.ar>
- Santarelli, N. (2016). *Categorías de género, experiencia y subjetividad en el pensamiento de Teresa de Lauretis. La potencia del acompañamiento socorrista en la construcción de género*. Universidad Nacional de Villa María. Villa María. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=934
- Sautu, R., (2005). *Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Scott J. (1992). Experiencia. En J. Butler y J. Scott (Eds.), *Feminist Theorize the Political*. Routledge.
- (2001). Experiencia. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, (13), 42-73. <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/viewFile/551/574>
- Secretaría de Políticas Universitarias (2015) *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias Argentina 2014-2015*. http://portales.educacion.gov.ar/spu/wp-content/blogs.dir/17/files/2015/12/Sintesis_completa.pdf
- Secretaría de Políticas Universitarias (2020) *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019*. Ministerio de Educación. Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_-_ver_final_1_0.pdf
- Sigal, S. (2002) *Intelectuales y poder en Argentina: la década del sesenta*. Siglo XXI de Argentina Ediciones.
- Silber J. (2003). Prácticas formativas (o acerca de la recuperación de un espacio de producción oculto). *Revista virtual Nodos de la Cátedra Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social*, (2).
- Silva Laya M. y Rodriguez A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. ANUIES. <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro151.pdf>
- Sosa, M. y Saur, D. (2014). Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba. En S. Carli (dirección y compilación), *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Miño y Dávila.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina en Ignacio Aranciaga (Comp) *La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa* (68-81). Universidad Nacional de la Patagonia Austral. <http://ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000070.pdf>

- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.
- Thompson, E. (1989). *Prefacio a La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Crítica
- Tinto, V. (2004). *Access without support is not opportunity: rethinking the first year of college for low-income students*. Annual Conference of the American Association of collegiate Registrars and Admissions Officers, Las Vegas.
- Toer, M. (1988). El movimiento estudiantil de Perón a Alfonsín. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Toledo, P. (2018). Educación Superior, un derecho amenazado por el ajuste. *Márgenes, Revista de Economía Política*, (4), 85-102.
- Varela, S. (2013). *¿Cómo son los estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata?: Un estudio cuantitativo exploratorio sobre sus principales características*. X Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Vazquez Laba, V. (2012) Las contribuciones del feminismo poscolonial a los estudios de género: interseccionalidad, racismo y mujeres subalternas. *Revista Perfiles de la Cultura Cubana*, 1 (8), 1- 20.
- Villanueva, E. (2015). Nuevas universidades para nuevas generaciones: el desafío de la masividad, la inclusión y la calidad. Una revisión de la modalidad del ingreso en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, en Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, (11), 158-163.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Grupo Editor Universitario. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160905042410/Juventud-y-Políticas.pdf>
- Weick, K (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Zangrossi, G. (2013). *Las Universidades del conurbano bonaerense. Impacto, desafíos y perspectivas*. X Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Zemelman, H. (1998): *Conversaciones didácticas*, Neuquén, Argentina, Universidad Nacional del Comahue, Editorial EDUCO.

ANEXOS

1. ENTREVISTAS REALIZADAS

1. Estudiante 1. 28 de mayo de 2018, La Plata, Buenos Aires.
2. Estudiante 2. 24 de abril de 2018, La Plata, Buenos Aires.
3. Estudiante 3. 26 de abril de 2018, La Plata, Buenos Aires.
4. Estudiante 4. 22 de mayo de 2018, La Plata, Buenos Aires.
5. Estudiante 5. 23 de mayo de 2018, La Plata, Buenos Aires.
6. Estudiante 6. 23 de mayo de 2018, La Plata, Buenos Aires.
7. Estudiante 7. 27 de abril de 2018, La Plata, Buenos Aires.
8. Estudiante 8. 13 de junio de 2018, La Plata, Buenos Aires.
9. Estudiante 9. 5 de junio de 2018, La Plata, Buenos Aires.
10. Estudiante 10. 22 de mayo de 2018, La Plata, Buenos Aires.
11. Estudiante 11. 3 de mayo de 2018, La Plata, Buenos Aires.
12. Estudiante 12. 4 de junio de 2018, La Plata, Buenos Aires.
13. Estudiante 13. 6 de junio de 2018, La Plata, Buenos Aires.
14. Estudiante 14. 8 de mayo de 2018, La Plata, Buenos Aires.
15. Estudiante 15. 25 de mayo de 2018, La Plata, Buenos Aires.
16. Estudiante 16. 12 de junio de 2018, La Plata, Buenos Aires.
17. Estudiante 17. 7 de junio de 2018, La Plata, Buenos Aires.
18. Estudiante 18. 27 de abril de 2018, La Plata, Buenos Aires.
19. Estudiante 1. 30 de mayo de 2018, Florencio Varela, Buenos Aires
20. Estudiante 2 .18 de junio de 2018, La Plata, Buenos Aires.
21. Estudiante 3 .30 de agosto de 2018, Florencio Varela, Buenos Aires
22. Estudiante 4. 11 de junio de 2018, Florencio Varela, Buenos Aires
23. Estudiante 5. 29 de junio de 2018, Florencio Varela, Buenos Aires
24. Estudiante 6. 29 de junio de 2018, Florencio Varela, Buenos Aires
25. Estudiante 7. 01 de julio de 2018, Florencio Varela, Buenos Aires
26. Estudiante 8. 12 de mayo de 2018, Florencio Varela, Buenos Aires
27. Estudiante 9. 01 de julio de 2018, Florencio Varela, Buenos Aires
28. Estudiante 10. 30 de agosto de 2018, Florencio Varela, Buenos Aires
29. Gustavo Mórtola, coordinador del área de Formación y Evaluación Docente de la Unidad de Asuntos Docentes de la UNAJ, I 12/07/2017, Florencio Varela, Buenos Aires.
30. Paloma Catalá del Río, coordinadora del Curso de Preparación Universitaria de la UNAJ Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 11/09/2017 Florencio Varela, Buenos Aires.

2. FUENTES DOCUMENTALES

2.1 Documentos provenientes del Poder Legislativo

Honorable Cámara de Diputados de la Nación. Comisiones De Educación Y De Presupuesto Y Hacienda. Versión taquigráfica. Periodo N°127. Sesiones Ordinarias. Orden del día N° 2201. 20 de noviembre de 2009. [En línea] [Consulta: 14 de enero de 2021]. <https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dcomisiones/periodo-126/126-2201.pdf>

Honorable Cámara de Diputados de la Nación. Versión taquigráfica. Periodo N° 127. 17° Reunión- 10° Sesión ordinaria. 11 de noviembre de 2009. [En línea] [Consulta: 14 de enero de 2021]. <https://www.diputados.gov.ar/secparl/dtaqui/>

Honorable Cámara de Senadores de la Nación. Versión taquigráfica (provisional). Periodo 2009. 20° Reunión - 15° Sesión ordinaria. 2 de diciembre de 2009. [En línea] [Consulta: 14 de enero de 2021]. <https://www.senado.gob.ar/p>

2.2 Documentos institucionales de la UNLP, UNAJ y FCAYF

Facultad Ciencias Agrarias y Forestales – FCAYF/UNLP (2008) Reglamento: Programa Institucional de Tutores.

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales - FCAYF/UNLP (2014). Informe de Autoevaluación de la Carrera de Ingeniería Agronómica (Segundo Ciclo) Disponible en: https://www.agro.unlp.edu.ar/sites/default/files/slides/unlp_fcayf_ingenieria_agronomica_informe_de_autoevaluacion_segundo_ciclo.pdf

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales – FCAYF/UNLP (noviembre de 2014). Estrategias de Ingreso a las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Universidad Nacional de La Plata.

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales - FCAYF/UNLP (octubre de 2014). Informe de autoevaluación para la acreditación nacional de la carrera de Ingeniería Agronómica. Segundo Ciclo. https://www.agro.unlp.edu.ar/sites/default/files/slides/unlp_fcayf_ingenieria_agronomica_informe_de_autoevaluacion_segundo_ciclo.pdf

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales - FCAYF/UNLP. Resolución 117/85 de 1985

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales - FCAYF/UNLP. Resolución 287/16 de 2016

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales - FCAYF/UNLP. Resolución 287-04 de 2004

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales - FCAYF/UNLP. Resolución 695 de 2015

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales - FCAYF/UNLP. Resolución 563/17 de 2017

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata. Página web <https://www.agro.unlp.edu.ar/>

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - FaHCE/UNLP (2015). Régimen de enseñanza y promoción.

Universidad Nacional Arturo Jauretche (2015) Estatuto. <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2015/12/Estatuto.pdf>- Último acceso 27 de abril de 2021

Universidad Nacional Arturo Jauretche (2016) "Primera autoevaluación institucional 2010-2015". Florencio Varela. <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2016/11/01-PRIMERA-AUTOEVALUACION-INSTITUCIONAL.pdf> Último acceso 14 de enero de 2021.

Universidad Nacional Arturo Jauretche. Página web <https://www.unaj.edu.ar/>

Universidad Nacional de La Plata. Ordenanza 288/15. "Ingreso a la Universidad Nacional de La Plata".
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51010/Documento_completo.pdf?sequence=1. Último acceso 14 de enero de 2021.

2.3 Leyes

Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995. Promulgada el 7 de agosto de 1995 (Decreto 268/95). Publicada el 10 de agosto de 1995, Boletín Oficial n° 28204.

Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior n° 27.204 de 2015. Promulgada 9 de noviembre de 2015. Publicada el 11 de noviembre de 2015, Boletín Oficial n° 33254.

Ley de creación de la Universidad Nacional Arturo Jauretche N°26.576. Promulgada el 2 de diciembre de 2019. Publicada 29 de diciembre de 2009. Publicada el 5 de enero de 2010, Boletín Oficial n°31.814