

INVESTIGACIÓN

Trayectorias internacionales de estudiantes de Ingeniería Agronómica y Forestal de la UNLP Sentidos de las experiencias

Paso, Mónica; Perilli, Valeria* y Carrera, María Cecilia**

Resumen

Este artículo ahonda en las experiencias de formación internacional de estudiantes de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) que participaron en movilidades académicas en el marco del Programa de Movilidad Académica Regional para Carreras Acreditadas por el Sistema ARCUSUR y el Programa Argentina-Francia Agricultura. El trabajo parte de los siguientes interrogantes: ¿Qué factores económicos, personales, institucionales y académicos influyen en las experiencias formativas internacionales? ¿Por qué razones las/os estudiantes se involucran en movilidades académicas y qué sentidos le atribuyen a la realización de una experiencia de formación internacional? ¿Qué valoración tienen acerca de lo que aportó el intercambio académico a su formación? Se analizan las experiencias de movilidad para comprender los factores estructurales y subjetivos que interjuegan en su producción en una sociedad caracterizada por múltiples desigualdades. En ese marco, se considera relevante conocer cómo valoran la formación obtenida y los sentidos que le confieren a la internacionalización de los estudios universitarios. La temática, así planteada, supone una doble dimensión de exploración: la condición estudiantil y la dimensión experiencial, en sus articulaciones.

Palabras clave: ingeniería; trayectorias internacionales; movilidades académicas; universidad pública

El artículo se inscribe en el proyecto de investigación «Trayectorias académicas y experiencias de formación e inclusión en el tramo inicial y medio de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional de La Plata», desarrollado en el marco del Programa de incentivos a los docentes-investigadores, Universidad Nacional de La Plata. Presentado el 2/10/2021, aprobado el 8/6/2022 y publicado el 7/7/2022.

DOI: <https://doi.org/10.33255/3365/1177>

Autoría: * Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

Contacto: mo_paso@hotmail.com



International trajectories of students of Agronomic and Forestry Engineering at the National University of La Plata. Meanings of the experiences

Abstract

This article delves into the international training experiences of Agronomic and Forestry Engineering students from the National University of La Plata (UNLP) who participated in academic mobility within the framework of the Regional Academic Mobility Program for Careers Accredited by the ARCUSUR System and the Program Argentina-France Agriculture. The work is based on the following questions: What economic, personal, institutional and academic factors influence international training experiences? For what reasons do students get involved in academic mobility and what meanings do they attribute to carrying out an international training experience? What is your assessment of what the academic exchange contributed to your training? Mobility experiences are analyzed to understand the structural and subjective factors that intervene in their production in a society characterized by multiple inequalities. In this framework, it is considered relevant to know how they value the training obtained and the meanings that they give to the internationalization of university studies. The theme, thus raised, supposes a double dimension of exploration: the student condition and the experiential dimension, in its articulations.

Keywords: engineering; international trajectories; academic mobility; public university

Trajetórias internacionais de estudantes de Engenharia Agrônômica e Florestal da UNLP. Sentidos das experiências

Resumo

Este artigo investiga as experiências de formação internacional de estudantes de Engenharia Agrônômica e Florestal da Universidade Nacional de La Plata (UNLP) que participaram de mobilidades acadêmicas no âmbito do Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Acreditados pelo Sistema ARCUSUR e o Programa Argentina-França Agricultura. O trabalho é baseado nas seguintes questões: Que fatores econômicos, pessoais, institucionais e acadêmicos influenciam as experiências de formação internacionais? Por quais motivos as/os estudantes se envolvem em mobilidades acadêmicas e que significados atribuem à realização de uma experiência de formação internacional? Que avaliação eles fazem sobre as contribuições que o intercâmbio acadêmico fez para sua formação? As experiências de mobilidade são analisadas para compreender os fatores estruturais e subjetivos que interagem em sua produção em uma sociedade caracterizada por múltiplas desigualdades. Nesse contexto, considera-se relevante saber como valorizam a formação obtida e os significados que atribuem à internacionalização dos estudos universitários. O assunto, assim levantado, supõe uma dupla dimensão de exploração: a condição de aluno e a dimensão experiencial, em suas articulações.

Palavras-chave: engenharia; trajetórias internacionais; mobilidades acadêmicas; universidade pública

Introducción

Este artículo ahonda en las experiencias de un grupo de estudiantes de Ingeniería Agronómica (IA) e Ingeniería Forestal (IF) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) que participaron en programas de movilidad académica.¹ El perfil de estas/os estudiantes es diverso en cuanto a edad, procedencia, trayectoria educativa previa y desempeño en la carrera, pero tienen en común haber realizado una experiencia de intercambio regional o internacional en alguno de los siguientes programas: Programa de Movilidad Académica Regional para Carreras Acreditadas por el Sistema ARCUSUR (MARCA) y Programa Argentina-Francia Agricultura (ARFAGRI).

Entre los interrogantes que orientan el estudio se destacan: ¿Quiénes son las/os estudiantes que acceden a la internacionalización de trayectorias académicas? ¿Qué factores económicos, personales, institucionales y académicos influyen propiciando o inhibiendo la participación en experiencias formativas internacionales? ¿Cómo incide la condición de clase social y capital cultural en los proyectos de movilidad académica? ¿Por qué razones las/os estudiantes se involucran en programas de movilidad académica y qué sentidos le atribuyen a la realización de una experiencia de formación internacional? ¿Qué valoración tienen acerca de lo que aporta el intercambio académico a su formación? Tales interrogantes suponen una doble dimensión de exploración: la condición estudiantil y la dimensión experiencial, en sus articulaciones.

Contextualizamos el fenómeno de la internacionalización de la educación superior con el fin de entender los múltiples sentidos construidos alrededor de los programas de movilidad, en tanto experiencias atravesadas por diversos intereses, más allá de las expectativas de los sujetos que realizan estos itinerarios. Asumimos que las/os estudiantes construyen sentidos y toman decisiones acerca de sus estudios, en tensión con circunstancias sociales y culturales, a la vez que están inmersas/os en instituciones que regulan la formación y dan direccionalidad a las políticas de cooperación.

Un eje de importancia para comprender el significado de las trayectorias internacionales y los mecanismos de exclusión/inclusión que operan en ellas es entender su dinámica a la luz de una educación superior que, si bien intenta incluir a públicos no tradicionales, no ha reestructurado sus prácticas organizativas, curriculares y pedagógicas para acoger a la diversidad, lo que redundaría en procesos de diferenciación en su interior. De ahí la importancia de conocer qué estudiantes son interpelados/os y/o tienen posibilidades de realizar experiencias formativas internacionales dentro del universo de quienes acceden a la universidad. Nos interesa, también, conocer las razones

que fundamentan la decisión de las/los estudiantes de involucrarse en movi-
lidades académicas. Al respecto, retomamos análisis acerca de los sentidos
conferidos por los sujetos al estudio y la relación de dichos significados con
valores individuales o colectivos. Nos preocupa conocer las miradas que las/
os protagonistas tienen acerca de su formación, a partir de la experiencia de
transitar entre instituciones, formas de sociabilidad y culturas, que entranan
lo local, regional o global.

En el artículo presentamos un encuadre general de dos programas de
movilidad académica implementados en la Facultad de Ciencias Agrarias y
Forestales (FCAyF) y analizamos –a partir de fuentes documentales y entre-
vistas– la situación académica de un número acotado de estudiantes interna-
cionales salientes, la dinámica y decisiones mediante las que cobran forma
los tramos formativos en distintas universidades extranjeras y el sentido que
las/os interesadas/os le asignan a tales experiencias.

Los sistemas educativos y la producción/reproducción de diferencias y desigualdades sociales: papel de las movi- lidades

La interrogación por el perfil de las/los estudiantes que acceden a movi-
lidades internacionales se nutre de estudios que indagaron el papel que juegan los
sistemas educativos en la reproducción social y cultural, a partir de prácticas
y mecanismos que redundan en agudas asimetrías relativas a la educación de
la que logran apropiarse distintos sectores sociales. Estudios clásicos, como
los de Bourdieu y Passeron (1996), Baudelot y Establet (1987) y Bowles y Gintis
(1985), han analizado estos procesos a partir de las nociones de capital cultu-
ral, *habitus* y distinción social, mostrando que los sistemas educativos no son
neutrales respecto de las diferencias de clase y cultura. Resuenan en nuestras
preguntas las contribuciones de *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, de
Bourdieu y Passeron (2009), sobre los alumnos universitarios franceses en los
60. Allí, los autores se interrogan si existe una condición estudiantil única y uni-
ficadora, concluyendo que las/os estudiantes se encuentran diferenciadas/os
por origen social y futuro profesional, diferencias que la universidad contribu-
ye a perpetuar, transformándolas en mérito individual. Esta perspectiva ha sido
retomada posteriormente para analizar el proceso de masificación universita-
ria en la Argentina estableciendo que las/os ingresantes ya no son «los herede-
ros», sino que la matrícula es heterogénea, con multiplicidad de experiencias y
saberes, producto de vivir inmersos en una sociedad fuertemente desigual. De
singular interés es el análisis de Ezcurra (2011), quien, a partir del concepto de
«inclusión excluyente», explica las contradicciones entre la masificación de la

universidad, que en apariencia democratiza, y la gran deserción de alumnos/as, señalando que quienes primero abandonan son las/os estudiantes procedentes de sectores sociales desfavorecidos. Estos estudiantes logran acceder, pero en mucha menor medida permanecer y titularse; así las brechas de graduación universitaria son también brechas de clase.

La noción de segmentación vertical permite interpretar la selección que se opera en un sistema educativo a lo largo de sus diferentes niveles y los sectores sociales que resultan favorecidos y excluidos. Giovine (2019) sostiene que el acceso a las movilidades académicas está supeditado a alcanzar los niveles educativos más altos y, a la vez, asociado con las condiciones sociales, culturales y económicas de la familia de origen, indicando que «una vez obtenido el acceso al nivel universitario, las condiciones socioeconómicas y culturales de origen, nuevamente, determinan el acceso al posgrado y a las posibilidades de movilidades educativas internacionales» (2019: 179). El mismo autor, retomando a Ariño *et al.* (2014), Flores (2009), Luchilo (2010) y Otero (2008), indica la relación directa existente entre familias de mayores ingresos y mayor frecuencia de acceso a movilidades internacionales, puntualizando la influencia que poseen las prácticas de internacionalización educativa de estas familias, que invierten recursos para que sus hijos/as dominen una segunda lengua, estudien en secundarios bilingües o trilingües y en universidades prestigiosas, viajen y adquieran destrezas interculturales. Todo lo anterior, como parte de la construcción de un capital internacional que refuerza un *habitus* o predisposición internacional y crea una ciudadanía global.

Por su parte, Gacel-Ávila (2017) señala que los resultados de una encuesta del Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria (OBIRET), respondida por cuatrocientas instituciones de veintidós países, indican que entre los beneficios de la internacionalización se cuentan mejoras en la formación de las/os egresadas/os, social y profesionalmente; sin embargo, marca como debilidades que los programas benefician mayoritariamente a estudiantes de una elite económica y a instituciones grandes y con mayores recursos. Un dato concluyente para Argentina, emergente del trabajo de Giovine (2019: 178), es que aproximadamente 4/1000 estudiantes universitarios acceden a movilidades educativas internacionales, mientras que en España son más de 24/1000 quienes pueden acceder. Estos guarismos muestran que las posibilidades son reducidas en ambos países, siendo marcadamente menores en Argentina. Por nuestra parte, entendemos que resulta crucial democratizar los programas de movilidad para que no configuren otro mecanismo más de reproducción/legitimación de diferenciación social.

Globalización, desigualdad e internacionalización de las trayectorias educativas

Mayer y Catalano (2018) asocian la internacionalización de la educación con la globalización y analizan el vínculo entre movilidad académica y desigualdad, una clave que nos interesa. Consideran que la tendencia a la democratización de la educación universitaria, que permitió la incorporación de estudiantes de sectores vulnerables, si bien se basa en el principio de inclusión, coexiste con fenómenos de «democracia segregadora», concepto que retoman de Merle (2009). Lo anterior implica que cuando un nivel educativo tiene una alta cobertura o bien se universaliza, se producen mecanismos en su interior, generadores de diferenciación social.

Es claro que la ampliación del acceso a la universidad no elimina las desigualdades sociales, culturales, educativas, étnicas, sino que la inclusión ancla sobre tales condiciones, que representan ventajas o desventajas sobre las cuales esta opera. En este sentido, puede afirmarse que las instituciones educativas tienen un rol en la producción/reproducción de posiciones sociales y, a la vez, son la arena en la que distintos sectores actúan para mantener o cambiar posiciones. En la educación superior la construcción de trayectorias diferenciadas vía títulos en el extranjero, viajes de estudios, movilidades académicas o aprendizaje del idioma del país hospedante serían parte de estas estrategias. En lo concerniente a las/os estudiantes, la percepción de un mundo cada vez más incierto y desigual los conduciría a realizar esfuerzos para diferenciarse de sus pares, para acumular ventajas o evitar desventajas, lo cual supone participar en experiencias que consolidan situaciones sociales y reafirman privilegios. De todas maneras, este fenómeno no sería un rasgo privativo de América Latina si se atiende a lo planteado por Giovine (2019), quien indica que se dan asimetrías y circuitos diferenciados de movilidad educativa entre los propios países desarrollados, a partir de variables como la duración y tipo de estudios a los que se accede, el prestigio de la universidad de destino, el flujo de intercambios académicos entre países en términos geopolíticos, las estrategias nacionales, institucionales e individuales, el modo de financiamiento, todos aspectos que muestran la complejidad de las movilidades académicas.

Desde otra perspectiva, Luchilo (2006) relaciona la expansión de las movilidades académicas de posgrado en áreas de ciencia e ingeniería con cambios culturales de estudiantes de clase media, que manejan una segunda lengua, tienen buen rendimiento y están familiarizados con viajes, indicando que tal fenómeno no se acota a los países centrales sino también a países en desarro-

llo. Esta cultura juvenil de la movilidad se explicaría, siempre según el autor, por la búsqueda educativa y de experiencias nuevas más que por el interés en mejorar los ingresos y el empleo, y tiene más relevancia que las políticas institucionales como factor de expansión de las movilidades.

La internacionalización: sentidos, imaginarios y motivaciones de instituciones y actores participantes

Se debe a Knight (1994) un concepto clásico de internacionalización surgido en la década del noventa, el cual se ha ido matizando con otras nociones más actuales, algunas contextualizadas en el hemisferio sur.² Gacel-Ávila (2006) amplía y reformula el concepto original al plantear que la internacionalización a nivel nacional, sectorial e institucional constituye el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en las funciones y servicios de enseñanza universitaria. Al margen de esta u otras conceptualizaciones, en la práctica la noción de internacionalización está sujeta a variadas interpretaciones. A los fines de este trabajo es relevante indicar que las movilidades estudiantiles, cuyo estudio focalizamos, son una parte de un entramado mucho más amplio de políticas, programas y prácticas curriculares, de docencia, investigación y extensión, de grado y posgrado mediante las cuales las universidades procuran incorporar la internacionalización en sus proyectos académicos, a nivel regional o global. Como tal, la internacionalización está atravesada por tensiones derivadas de un conjunto de intereses (geopolíticos, institucionales, de mercado, de actores colectivos e individuales), de tradiciones académicas y organizacionales de los países intervinientes y de contrastantes modos de proyectar las metas de los procesos formativos y colaborativos involucrados en ella. Si bien el análisis de estos temas desborda los objetivos de nuestro estudio, es relevante mencionar algunos aportes dirigidos a comprender las lógicas de la internacionalización de la educación superior. Una contribución es la de Perrota (2016), quien destaca las diferentes motivaciones y proyectos políticos subyacentes a propuestas de internacionalización. Esta autora distingue, para los países sudamericanos, tres tipos de internacionalización: por un lado, el modelo hegemónico, que denomina «internacionalización statu quo» y que suele presentarse como neutro, aunque tiene un enfoque neoliberal, con orientación al lucro, y atrae a estudiantes enfatizando en productos comercializables como programas en inglés, cursos de posgrado en negocios y administración. Otro modelo, contrastante con el anterior, es el de una internacionalización solidaria, basado en relaciones horizontales de cooperación interuniversitaria y en propuestas de vinculación académica entre equipos e

instituciones, fundadas en el mutuo conocimiento e interés recíproco. En ese marco se distinguen dos tipos, la «internacionalización revisionista», basada en principios como la defensa de la autonomía integral y la pretensión de posicionar a las universidades de los países de la región o bloque (MERCOSUR, CELAC) a partir del respeto, la solidaridad, el entendimiento mutuo, para hallar inserción en el mercado internacional. Por último, identifica un modelo de «internacionalización rupturista» que, partiendo del reconocimiento de un contexto de dependencia y desigualdad, plantea la idea de instaurar un proyecto regional contrahegemónico. A nuestro juicio, los dos programas de movilidad académica estudiados en este artículo podrían asociarse con el modelo de internacionalización solidaria, si bien la participación como gestores en prácticas de internacionalización educativa nos permite afirmar que estas no quedan al margen de disputas de poder, aun cuando los actores y/o instituciones hayan acordado la colaboración. Disputas motorizadas por valoraciones disímiles de la formación internacional, por la apropiación de recursos y por los múltiples significados e imaginarios que las/os participantes proyectan, factores todos que tensionan la gestión de los programas y resignifican el/los sentidos de los proyectos previamente concertados.

En referencia a la perspectiva de las/os actores que se involucran en la internacionalización, Guzmán Gómez (2017) retoma de Weber la noción de *sentido*, entendida como aquello que para el propio sujeto aparece como la motivación o el fundamento de su conducta, para explicar que son múltiples y cambiantes los significados atribuidos a los estudios y se construyen junto con el sentido de la propia vida. Se asume que los sujetos producen una mirada propia acerca de la universidad y le confieren un significado a su formación, más allá del sentido que las instituciones formulan en sus planes de estudio. Asimismo, se debe considerar que las/os estudiantes pueden atravesar por crisis de sentido al compás de lo que van conociendo acerca del mercado laboral y del campo disciplinar. Asimismo, los objetivos iniciales pueden transformarse a partir de experiencias personales (maternidad o paternidad durante los estudios, trabajo, otras).

La misma autora identifica líneas de sentido halladas en investigaciones en el contexto mexicano, de las cuales reseñamos una que consideramos más relevante. Recupera un estudio de Rentería (2012) que propone dos sentidos principales para la elección de carrera: el instrumental y el expresivo. El primero es una orientación que enfatiza la utilidad social de los estudios, que privilegia un estilo de vida al cual aspiran las/os estudiantes; el estudio es visto como medio para la movilidad social o para obtener un empleo que dé seguridad económica. El segundo se define por elecciones de carreras en fun-

ción del gusto y el interés en los estudios, la motivación por aprender, aunque estas no tengan reconocimiento social. Aquí, el estudio es visto como un fin en sí mismo, se elegiría para satisfacer una vocación, el interés es existencial.

Población estudiantil estudiada y caracterización de las carreras y los programas de movilidad

Las experiencias de movilidad académica que indagamos son de corta duración (seis meses) y las/os estudiantes participan en ellas como becarias/os. Nuestras/os informantes clave fueron seleccionadas/os según criterios que intentan abarcar la heterogeneidad de perfiles de quienes acceden a movi- lidades, para obtener información variada que nos permita analizar sus expe- riencias de formación durante el intercambio académico y captar los matices y singularidades. No hubo en este trabajo, basado en el estudio de casos, una pretensión de representatividad sino de búsqueda de comprensión. Siguiendo a Redon Pantoja y Angulo Rasco (2017), esta opción supone la recogida selec- tiva de datos biográficos, de personalidad, intenciones y valores que permiten a quien investiga aproximarse a lo idiosincrásico y específico y entender la sig- nificación de la situación estudiada. En esta perspectiva, lo central, entonces, es comprender la singularidad y unicidad de lo analizado.

Los criterios de selección de entrevistadas/os fueron: que sean cursantes de las dos carreras (IA e IF) de los planes de estudios 2004 y 2005, evalua- dos y acreditados (esto último es requisito para participar en programas de movilidad), estudiantes activas/os o egresadas/os recientes. Esta cuestión es relevante dado que en la entrevista deben reflexionar sobre la trayectoria formativa, lo cual se facilita si la misma es cercana; que sean estudiantes de distinta procedencia geográfica, lo que consideramos condiciona lazos de sociabilidad, educativos y culturales, así como formas de existencia; que sean estudiantes de distintos géneros que puedan dar cuenta de la movilidad desde esta perspectiva.

El grupo de entrevistadas/os incluyó a estudiantes de distintas generacio- nes: hay una diferencia de 15 años entre la que ingresó primero (en 1998) y el último (en 2014). Se realizó una sola entrevista semiestructurada y se complementó la información mediante la consulta de certificados analíticos, contratos de estudio de las movi- lidades y planes de estudios. En el siguiente apartado caracterizamos las carreras de grado y los programas de movilidad que experimentaron las/os estudiantes, a modo de encuadre previo al análisis de los resultados del trabajo de campo.

Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de la FCAyF

Las especialidades de ingeniería que cursaron las/os entrevistadas/os son carreras profesionalizantes cuyos planes de estudios se estructuran por ciclos, con espacios curriculares obligatorios, optativos y complementarios. Ambas carreras son pequeñas, en comparación a otras de la UNLP, teniendo un promedio de 165 ingresantes por año en Ingeniería Agronómica y de 46 ingresantes en Ingeniería Forestal.³ Ambas tienen requisitos curriculares de ingreso y trabajo final de carrera. Hay correlatividades entre cursos de distintos ciclos y entre ciclos, que regulan la trayectoria formativa, y se establece un desempeño mínimo para mantener la *regularidad*.⁴ Las/os estudiantes que no logran sostener el ritmo de cursadas y/o de acreditación pueden solicitar *readmisiones* a la carrera, en un número ilimitado.

El régimen de enseñanza y promoción prevé tres modalidades, que correlacionan con distintas exigencias académicas: a) promoción sin examen final (asistir al 80 % de clases y aprobar con siete puntos todas las evaluaciones); b) promoción con examen final (asistir al 60 % de clases, aprobar con cuatro puntos las evaluaciones y rendir un examen final); c) acreditación libre (estudiar de manera autónoma y rendir un examen final). La organización académica descrita constituye un modo de pensar la formación a partir de una trayectoria ideal y lineal que busca ordenar los itinerarios estudiantiles. Contendiendo con esa lógica se despliegan las trayectorias reales, resultantes tanto de factores condicionantes como de decisiones de las/os estudiantes. Así, la experiencia formativa universitaria está cruzada por diversos tiempos: el institucional y el subjetivo, y en su análisis es relevante considerar las tensiones emergentes de distintas concepciones de las trayectorias y la temporalidad.

Descripción de los programas de movilidad

La UNLP tiene convenios bilaterales y multilaterales con numerosas instituciones de educación superior y participa de redes académicas a nivel regional y global. La Oficina de Relaciones Internacionales, a nivel central, y las secretarías de Relaciones Institucionales de las distintas unidades académicas promueven la llamada internacionalización en el extranjero mediante becas de formación, subsidios para viajes y estancias y programas de intercambio académico de grado y posgrado. Para ello la institución articula y colabora con el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y de Cooperación Internacional (PIESCI), dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Menor desarrollo posee en la institución el componente de la denominada «internacionalización en casa», que busca extender la internacionalización a toda la comunidad académica, no solo a los estudiantes, docentes e

investigadores que acceden a movilizaciones. Los avances en este sentido se evidencian en la FCAyF en la presencia de docentes invitadas/os, en políticas de capacitaciones relativas a la internacionalización del currículum, así como en incipientes debates que postulan la necesidad de incluir dimensiones de internacionalización en los planes de estudios.⁵

Los programas de movilidad académica cobraron impulso a partir de la evaluación y acreditación de las dos carreras de grado, a nivel nacional por la CONEAU y regional por el mecanismo ARCUSUR y también derivada de acuerdos bilaterales.⁶ Para fomentar la internacionalización en el extranjero, se realizan talleres informativos en los cuales las/os estudiantes internacionales relatan las experiencias vividas, se difunden las becas de movilidad y se orienta a las/os interesadas/os en aspectos sustantivos de planificación de estadías, contratos de estudios, trámites migratorios. Los dos programas de intercambio estudiantil focalizados en esta indagación son gestionados por coordinadores académicos e institucionales.

El Programa ArFAGri fue formalizado en 2014 por iniciativa de Francia, asentado en el Programa Argentina Francia Ingenieros Tecnología (ARFITEC), desde 2007.⁷ Los objetivos del programa en materia de movilidad estudiantil apuntan a promover el intercambio de estudiantes avanzadas/os de carreras del sector agroalimentario y agroindustrial, de veterinaria y afines así como de docentes-investigadoras/es, y a favorecer la articulación con profesionales del sector. Las/os postulantes deben estar cursando, tener el 60% de su plan de estudios acreditado, buen promedio de calificaciones y acreditar conocimientos de nivel intermedio de francés. Previo a la movilidad asumen un «compromiso de estudio» de actividades que desarrollarán, que luego facilita la acreditación como parte de su formación obligatoria u optativa.⁸ El programa cubre gastos de traslado y una manutención mensual durante la estadía en Francia.

Una idea del alcance del programa surge de datos vertidos por el responsable para América en la Oficina de Relaciones Europeas y de la Cooperación Internacional del Ministerio de Agricultura y Alimentación de la República Francesa, citado en Cipolla y Mate (2017), quien señaló que en tres años se habían intercambiado 50 estudiantes por año de cada país y realizado 40 misiones de coordinadores/as de proyectos, o profesores/as-investigadores/as, de ambos lados. Según Giussani (2018), en 2015 entre ARFITEC y ARFAGRI se asignaron 260 movilizaciones a estudiantes de grado argentinos/as. La misma autora sostiene que Francia es el socio más importante de Argentina en cooperación bilateral considerando la calidad de la agenda y los recursos invertidos.

En la FCAyF se convocaron movilizaciones estudiantiles de ARFAGRI entre 2016 y 2019, siendo variable la cantidad de plazas cada año: fueron cuatro en 2016,

cinco en 2017, dos en 2018 y tres en 2019. En 2020 no se concretaron movilizaciones en virtud de la pandemia. No se dispone de datos referidos a la cantidad de postulantes que se presentaron a cada convocatoria. En el lapso de cuatro años realizaron experiencias de movilidad 14 estudiantes. De ese conjunto, ocho (57 %) fueron varones y seis (43 %) mujeres; diez (71 %) pertenecientes a la carrera de Ingeniería Agronómica y cuatro (29 %) a la de Ingeniería Forestal. Las universidades de destino incluidas en los proyectos fueron Agro ParisTech, Montpellier Sup Agro y Agro Campus Ouest. Estas universidades tienen sedes y filiales en distintos lugares, como París, Nancy, Montpellier, Rennes, entre otros y, en algunos casos, la oferta académica se especializa en agronomía o bien en forestal. Las/os estudiantes de la FCAYF se han inclinado en su elección por Agro ParisTech y por Montpellier Sup Agro.

El Programa MARCA se inscribe en el Plan Estratégico 2001-2005 del Sector Educativo del MERCOSUR. Inicialmente incluyó a universidades de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Paraguay, Uruguay y Venezuela y fue creado con la finalidad de promover el intercambio de estudiantes, docentes y coordinadoras/es académicas/os, de fortalecer las carreras y fomentar la cooperación (Paso, 2018).

Las movilizaciones de alumnas/os comenzaron en 2006, tienen como requisito de postulación que las/os estudiantes tengan el 40 % de la carrera acreditada y las actividades académicas se formalizan en un contrato de estudios suscripto con antelación al viaje. El programa financia el traslado, gastos de visado y seguro médico, así como una beca de instalación por única vez, a cargo del gobierno argentino. La forma de manutención en la universidad de destino es variable según el país.

El número de plazas anuales para las movilizaciones es materia de acuerdos entre los gobiernos de la región. La cantidad de plazas de movilidad MARCA asignadas a la FCAYF ha sido variable, registrándose mayor cantidad en 2009, 2010 y 2013 con siete plazas cada año, y la menor cantidad en 2012, con tres plazas. En el año 2019 se contó con una plaza de movilidad estudiantil y en 2020 no hubo convocatoria en virtud de la pandemia. Entre 2006 y 2018 se movilizaron 58 estudiantes salientes de la FCAYF por medio del programa MARCA, de los cuales 16 (27,58 %) fueron mujeres y 42 (72,41 %) varones. La mayor proporción fue a Brasil, seguido por Bolivia, Chile y, por último, a Uruguay y Venezuela. Estas proporciones de flujos se vinculan con la cantidad de universidades de cada país, siendo las brasileñas las más numerosas en la red de intercambios académicos del programa. Chile y Venezuela descontinuaron su participación en el programa.

En tercer año de ambas carreras estudiadas, la tasa de inscripción a los cursos es de 112 alumnas/os (Informe de Evaluación y Acreditación, ARCUSUR,

2016). Si se considera esta tasa de matriculación en relación con las/os estudiantes que realizaron la movilidad académica, se evidencia que esta alcanza a un número acotado de estudiantes, tanto en el Programa MARCA como en el ARFAGRI.

En virtud de las plazas de movilidad académica disponibles la FCAYF abre la convocatoria al estudiantado, previa difusión por la web, Secretaría de Asuntos Estudiantiles, centro de estudiantes, clases presenciales, *mailing* y redes sociales institucionales. En el caso del Programa MARCA, la cantidad de postulaciones a movilidades estudiantiles fue variando: el mayor número se dio en 2008 y 2009 (con 13 inscritos/as cada año) y el menor se registró en 2018, con cuatro. En los años 2014 y 2015, la cantidad de postulantes coincidió con la de plazas disponibles. La evaluación de los antecedentes de los postulantes da origen a un orden de mérito, que diferencia entre titulares y suplentes (lista de espera). Así el/la estudiante cuyos antecedentes se acercan más a los requisitos que estipulan el programa tiene mayores posibilidades de ocupar una plaza de movilidad y de elegir entre un mayor número de universidades de destino. No ha habido casos de estudiantes excluidos de este listado (muchos reiteran la postulación al año siguiente) y la limitante está dada por el número de plazas disponibles. Estas –que como dijimos son fijadas por los gobiernos– tienen una tendencia fuertemente decreciente en los últimos años (Datos de la Coordinación Académica del Programa MARCA).

Análisis del perfil, desempeño académico y trayectorias internacionales de las/os estudiantes entrevistadas/os

Para explorar los interrogantes centrales de nuestra investigación analizamos algunos casos intentando establecer el perfil socioeconómico y cultural de las/os estudiantes, las trayectorias escolares y académicas e indagando el sentido que ellas/os le atribuyen a la experiencia formativa de movilidad. A continuación, presentamos información que contribuirá a comprender los singulares itinerarios y desempeños académicos locales e internacionales.

¿Quiénes son las/os estudiantes entrevistadas/os?

Las/os entrevistadas/os que participaron del Programa ARFAGRI son dos: Irene es una mujer que a la fecha de la entrevista tenía 23 años y Félix, un varón de 25 años, ambos cursantes de IF. Proceden de familias cuyos progenitores tienen estudios superiores completos: en un caso, ambos son universitarios; en el otro, uno es universitario y otro posee estudios terciarios. En todos los casos tienen empleo estable como profesionales independientes y/o en relación de depen-

dencia. Irene tuvo una formación secundaria con orientación en Humanidades, en una escuela pública de Magdalena, su ciudad de origen. Félix cursó estudios secundarios con orientación en ciencias naturales, en una escuela agrotécnica de su ciudad, El Bolsón, provincia de Río Negro.

Félix puede ser considerado un estudiante migrante ya que nació y creció en otra provincia y se desplazó 1.700 km, radicándose lejos del núcleo familiar para seguir la carrera en la UNLP. Irene permaneció arraigada en su ciudad de origen y cursó los estudios desplazándose entre su domicilio y la FCAyF, distante 20 km.

Ambos estudiantes ingresaron a IF en 2014; Irene inmediatamente después de finalizar la secundaria, y Félix, luego de una experiencia universitaria previa en otra facultad. Ninguno trabajó durante la carrera, con dedicación exclusiva al estudio.

Las/os estudiantes entrevistadas/os que participaron del programa MARCA son tres: dos varones, Simón y Pablo de 38 y 28 años respectivamente, y una mujer, Rosario, de 39 años, al momento de ser entrevistadas/os. Los tres estudiaron IA y tuvieron que movilizarse para cursar la carrera en La Plata, desde localidades cercanas: Simón se trasladó desde Lomas de Zamora (a 60 km de La Plata), Rosario lo hizo desde Chivilcoy y Pablo desde Roque Pérez, ambas localidades de la provincia de Buenos Aires, a 220 km y 160 km de La Plata, respectivamente. Se destaca que Rosario y Simón ya habían transitado una migración previa, dado que cursaron sus estudios secundarios en localidades diferentes a su lugar de residencia (Rosario se trasladó del campo a la ciudad y Simón en sentido inverso, para asistir a una escuela agrotécnica).

Con relación al clima educativo en el hogar, presentan características heterogéneas: Rosario procede de una familia de pequeños productores, dedicada a la ganadería, la agricultura y el tambo. La madre posee estudios superiores incompletos, se dedicó a la docencia; el padre tiene estudios primarios completos y se capacitó en otras áreas a través de cursos. En esta familia las personas que realizaron estudios universitarios fueron Rosario y su hermana menor. En el caso de Pablo, su madre tiene estudios universitarios incompletos con inserción laboral en la docencia. El padre posee estudios secundarios completos. Una de las hermanas de Pablo estudia en la UNLP. En el caso de Simón, su madre realizó estudios superiores no universitarios y el padre cursó estudios secundarios técnicos y capacitación docente, ambos con posterior inserción laboral en la docencia.

En el cuadro siguiente sistematizamos información acerca de la trayectoria en la carrera y en movilidad académica de las/os cinco entrevistadas/os.

Cuadro 1. Caracterización, desempeño académico y movilizaciones efectuadas por los estudiantes entrevistados

	Sexo	Carrera	Año ingreso	Trabajo	Promociones	Exámenes finales	Equivalencias	Promedio	Año movilidad	Programa	Univ. de destino	País	Permanencia en la carrera	Año de egreso
Irene	F	IF	2014	NO	33	8	-	8,24	2019	ARFAGRI	SUP Agro Montpellier	Francia	activa	-
Félix	M	IF	2014	NO	31	8	2	8,15	2019	ARFAGRI	SUP Agro Montpellier	Francia	6 años	2020
Simón	M	IA	2002	SÍ	1	37	5	7,35	2008	MARCA	UF Viosa	Brasil	10 años	2012
Pablo	M	IA	2012	SÍ	28	11	2	7,30	2017	MARCA	UdelaR	Uruguay	8 años	2020
Rosario	F	IA	1998	SÍ	2	31	10	6,50	2016	MARCA	Universidad Federal de Uberlândia	Brasil	20 años	2018

Fuente: Elaboración propia a partir de certificado de materias cursadas y exámenes finales de la FCAYF-UNLP y de datos de convocatorias a movilizaciones estudiantiles MARCA y ARFAGRI.

De los datos expuestos se infiere que Irene tiene una trayectoria que prácticamente se ajusta a la duración teórica de la carrera, siendo aún estudiante al año 2021, con el Trabajo Final Integrador pendiente. No tuvo aplazos y alcanzó un promedio 8,22 (superior al promedio de su cohorte).⁹ De las materias de la carrera de IF acreditó 80,48% por promoción sin examen final y 19,51% con examen final. En la mayoría de los casos (33 materias) acreditó las asignaturas el mismo año que las cursó; solo en ocho materias se extendió el plazo entre la cursada y la acreditación.

En el caso de Félix también tiene una trayectoria que prácticamente se ajusta a la duración teórica de la carrera. No registra ningún aplazo y alcanzó un promedio de 8,17 (superior al promedio de su cohorte).¹⁰ De las materias de la carrera de IF, promocionó sin examen final el 76% y aprobó con examen final el 24%. En un 83% acreditó las materias el mismo año que las cursó y solo en un 17% se extendió el plazo entre cursada y acreditación.

Rosario, por su parte, ingresó a la carrera de IF en 1998 y terminó de aprobar las cursadas en 2013, graduándose en 2018, con un promedio de 6,50 (superior al promedio de su cohorte).¹¹ Entre la finalización/aprobación de las últimas materias y el Trabajo Final Integrador transcurrieron cinco años. Se destaca que tuvo una permanencia de 20 años entre el ingreso/egreso. En relación con su desempeño en términos cuantitativos se observa que, de las materias obligatorias, aprobó 12,2% por promoción sin examen final, el 70,73% con examen final y el 17,07% por equivalencia. Durante su carrera desaprobó el examen final de diez materias, debiendo rendir algunas entre

dos y tres veces. En algunos cursos hay una distancia considerable entre el año de aprobación de las cursadas y el de su acreditación a través del examen final: por ejemplo, en cuatro asignaturas mediaron nueve años, y en otras 10, 11 y 12 años. Con relación al tramo inicial de la carrera, el primer año le insumió cinco años para la aprobación de las cursadas y ocho para completar la acreditación de las asignaturas.

Simón tuvo una permanencia de diez años, duplicando la duración teórica del plan de estudios, y su promedio sin aplazos es de 7,35 (superior al promedio de su cohorte).¹² El primer año de carrera le insumió dos años para aprobar las cursadas y tres para la acreditación final. Aprobó casi el 100 % de las materias con la modalidad de examen final, obteniendo solo una promoción sin examen final de las materias obligatorias. Con relación al tiempo transcurrido entre la aprobación de cursadas y acreditación final (incluyendo cursos optativos y pasantías), 16 materias fueron aprobadas el mismo año de cursada, mientras que la mayoría de los cursos le insumió entre uno y cinco años entre la cursada y el examen final.

Por último, Pablo tiene ocho años de permanencia en la carrera y su promedio es de 7,30 (superior al promedio de su cohorte).¹³ Si se toma en cuenta el lapso entre ingreso y finalización de cursadas (2012-2018), se aproxima a la duración teórica de la carrera. No obstante, entre la acreditación de las asignaturas y la aprobación del Trabajo Final Integrador transcurrieron otros dos años. El primer año de carrera le insumió dos años para aprobar las cursadas y tres para la acreditación final. Respecto a la modalidad de acreditación, tuvo 68,3 % promociones sin examen final, 26,8 % con examen final y 4,9 % equivalencias, desaprobando solo dos asignaturas. Sobre el tiempo transcurrido entre la aprobación de cursadas y acreditación final (incluyendo cursos optativos y pasantías), 37 materias fueron aprobadas en el mismo año de cursada (promociones, equivalencias y cursos acreditados en MARCA) y 12 fueron acreditados entre dos y cuatro años posteriores a la aprobación de las cursadas.

Los datos sistematizados precedentemente permiten apreciar la heterogeneidad de las trayectorias académicas de las/os entrevistadas/os. Una primera cuestión para analizar es la condición en la que cursaron sus estudios: tres de ellos lo hicieron con dedicación *full time* y otros dos tuvieron dedicación *part time*. Irene y Félix (de IF) no trabajaron durante su carrera, en cambio Simón, Pablo y Rosario (IA) sí lo hicieron, en forma permanente o temporal. Rosario comenzó a trabajar en su 2° año y continuó hasta graduarse. Simón comenzó también en su 2° año, pero lo hizo solo por un año. Pablo trabajó cuando cursaba 3° año, discontinuó y volvió a trabajar durante el último período de

carrera. Rosario y Pablo manifiestan haber tenido que trabajar para solventar sus estudios y ayudar a sus familias.

Al postularse al intercambio académico la mayoría de las/os estudiantes llevaban entre cinco y seis años de carrera; no obstante, hay un caso de un itinerario más extendido (18 años) al aplicar a la movilidad. Irene y Félix no registraron pérdidas de regularidad en su itinerario académico, ni pidieron excepciones (condicionalidad); tampoco interrumpieron los estudios. En el caso de Simón, perdió en una oportunidad la regularidad y antes de graduarse estuvo en situación de condicionalidad. Luego, Rosario tuvo que pedir readmisión en dos ocasiones (en el tramo inicial y mediando la carrera). Por último, Pablo pidió extensión de plazos para rendir materias, pero no readmisión.

Hasta aquí hemos descrito la trayectoria y el desempeño de las/os estudiantes, desde una mirada centrada en lo prescripto en los planes de estudios que, si bien es relevante, no da cuenta de los aspectos subjetivos que influyen en la configuración de las carreras, a partir de decisiones y formas peculiares de construir el oficio de estudiante. Estas cuestiones son cruciales ya que los mandatos institucionales se resignifican y reformulan a partir de proyectos vitales y motivaciones personales. A continuación, nos focalizamos en la perspectiva estudiantil mediante el análisis de las entrevistas.

¿Cómo se autoperciben las/os estudiantes en su rol?

Un eje explorado en las entrevistas se refirió a la autopercepción como estudiantes que poseen las/os informantes. Un primer testimonio de una estudiante de IA enfatiza en la propia personalidad como factor influyente para ser estudiante y progresar en la carrera. Es el caso de Rosario, que sostuvo que al iniciar los estudios sus prejuicios y desconfianza hacia las personas, debido a su personalidad, fueron un obstáculo para entablar relaciones con compañeras/os de estudio y hacer amistades, que podrían haber aportado a su crecimiento académico y personal.

En cambio, Pablo, de la misma carrera, pero de otra generación, estuvo más abierto a las/os pares, lo cual favoreció otro patrón de comportamiento estudiantil.

La realidad es que fui colgado del tren de un compañero. Era un chico super inteligente, que trabajaba, era más grande y arrancó la facultad con veinticinco años, venía de estudiar antropología. Cuando me di cuenta de que éramos afines me enganché con él. Cursábamos y después nos quedábamos en la biblioteca a estudiar. (Pablo)

Un aspecto de interés es cómo valoran las/os estudiantes sus actitudes y maneras de adquirir el oficio de estudiar, a partir de lo que perciben de la propuesta académica y de las prácticas docentes. Irene y Félix plantearon lo siguiente:

No diría que soy buen estudiante porque estudio mucho la semana anterior, pocos días antes... hubo muchos exámenes [para los] que me maté estudiando la noche o el día anterior y me fue bien. [...] Tenía astucia para escribir y me acordaba de las clases, relacionaba, pero no diría que era una estrategia. (Félix)

Soy consciente de que, si estás muy atrasado y no podés seguir la clase, eso mismo te atrasa... si veo que estoy al horno, leo y no caigo sin saber. (Irene)

Simón, quien no se percibe como «buen alumno», plantea:

No me gustaba tomar nota, no tenía apuntes, entonces cuando llegaba el parcial tenía que ir a sacar fotocopias de otros compañeros. No era alguien que venía leído a las clases, no iba a la biblioteca, no venía a clases de consulta. Sabía que a la gente que me evaluaba le importaba que yo sepa lo de la fotocopia, entonces no me estimulaba hacer otra cosa que estudiar la fotocopia. (Simón)

Sin embargo, el mismo estudiante sostuvo que dejó otras actividades para dedicar más tiempo al estudio, aunque señaló que esto no redundó en un mejor desempeño. Considera que fueron otras cosas las que lo convirtieron en un *estudiante eficiente*.

Es un proceso desde la niñez, digamos. Creo que el que «sabe» leer, escribir y hablar bien cuenta con ventaja en la academia, en los aspectos más tradicionales. En eso la facultad me aportó mucho, y además uno empieza a conocer gente que estudia otras carreras y nosotros tenemos mucha capacidad de lectura, de trabajo grupal también. (Simón)

Pablo, por su parte, estuvo más amoldado a la propuesta curricular: cursó tratando de seguir el plan de estudios, estudiando diariamente para promocionar sin examen o no atrasarse y siendo riguroso en la asistencia a todas las cursadas:

Siempre vine a todas las charlas, seminarios y talleres [...]. Recién después que terminé de cursar aprendí cómo era estar en un proyecto [de investigación o extensión] y participé un poco más [de actividades extracurriculares]. Anteriormente durante la carrera, no. (Pablo)

Así, vemos que, en general, las/os entrevistadas/os no se autoperciben dentro del imaginario del «buen estudiante». En los casos de Irene, Félix, Simón y Pablo, implementaron diferentes estrategias para cursar y rendir exámenes, apelando ya sea a la organización y la disciplina, o bien a la memoria, la «astucia», las habilidades personales y la interacción grupal. El desempeño académico de estas/os estudiantes muestra buenos resultados en relación con los tiempos prescriptos en el plan de estudios y las calificaciones promedios de su cohorte. La trayectoria de Rosario muestra que tuvo mayores dificultades, aunque sostuvo un ritmo constante que le permitió culminar la carrera.

En el próximo apartado nos proponemos reconstruir cómo los estudiantes se implican en experiencias de movilidad en otros territorios geográficos, académicos y culturales.

La experiencia formativa de la movilidad académica

Las movilidades estudiantiles que analizaremos fueron para las/os entrevistadas/os la primera experiencia educativa en el extranjero. Antes habían tenido contacto con estudiantes entrantes de otros países del MERCOSUR y de la Comunidad Europea que hicieron movilidades en la FCAYF. Las experiencias vividas remiten a contextos diferentes, en tanto se efectuaron en diversos países (Brasil, Uruguay, Francia), cuyas tradiciones educativas y culturales pueden resultar más cercanas o lejanas para estudiantes argentinas/os. Estas experiencias implican –con excepciones– inmersión en otras lenguas y en tramas de relaciones que ponen en juego las capacidades de adaptación. El grado de conocimiento de las prácticas y culturas de países e instituciones de destino puede ser muy desigual en función de la procedencia social, el clima educativo familiar, el dominio de otra lengua o la participación en prácticas interculturales.

Félix e Irene realizaron su experiencia de movilidad en 2019 en la Universidad ParisTech en el marco del programa ARFAgri. Irene, en la sede de Montpellier, especializada en estudios agronómicos, y Félix en la sede de Nancy, dedicada a estudios forestales. Ambos desplegaron sus estudios con buen ritmo y buenos resultados académicos y procuraron enriquecer su formación con actividades extracurriculares.

La exigencia de dominio de un idioma para acceder a una movilidad es un condicionamiento dado que se requieren varios años para alcanzar el nivel exigido y los cursos son arancelados. Por ello, puede haber desigualdades entre las/os estudiantes, emergentes de oportunidades de aprendizaje diferenciales previas y simultáneas al ingreso a la universidad. En tal sentido, Félix manifestó tener bastante dominio de inglés de sus estudios secundarios

y estar familiarizado con el alemán por su ascendencia. Luego eligió estudiar en la Alianza Francesa, donde cursó cuatro años de francés, paralelamente a la carrera de IF, y rindió el examen B1 cuando ya tenía en mente el proyecto de movilidad académica. Irene, por su parte, empezó a estudiar francés estando en tercer año de su carrera. Cursó dos años y manifestó que «estaba cansada de estudiar inglés». Ya en Francia hizo un curso de idioma. En el caso de Rosario, antes del viaje a Uberlândia, tomó clases de portugués y manifestó que durante el intercambio tuvo algunas dificultades con el idioma. Simón aprendió portugués en Brasil «a los ponchazos» y sostuvo que en las clases se manejaba bien con el idioma (por el hablar pausado y el apoyo visual) aunque en otras situaciones sociales le costó más. Cabe señalar que el programa MARCA no exige certificar el dominio del portugués y la decisión de capacitarse está sujeta a la voluntad del/a postulante.

Los siguientes testimonios dan cuenta del valor del idioma para el aprovechamiento de la formación en el extranjero, ventajas que se incrementan si se maneja más de una lengua extranjera:

En el intercambio elegí hacer tres módulos de agroecología, que se dan en inglés. Eso hace que la mitad de la matrícula sea extranjera (había muchos alumnos de Asia), cosa que en el resto de los cursos no es así. Los módulos que cursé se aprobaban con exámenes escritos. Al primero me permitieron hacerlo en español, el segundo era en inglés, basado en una salida a campo, y tuve que leer textos con extractos de *papers* y completar esquemas de ciclos de nutrientes. (Irene)

La elección del país/universidad de destino es un aspecto crucial de las experiencias de movilidad y está atravesada por intereses vocacionales, culturales, prestigio institucional y, también, por otros factores, como el económico. En el caso de ARFAGRI, a los postulantes de 2019 se les informó que era necesario costear algunos gastos en forma personal para complementar la beca. Irene reconoció que, al elegir la sede de Montpellier, evaluó el costo de vida en diferentes ciudades francesas, antes que lo académico, e indicó que su familia le dio apoyo económico. La estudiante viajó por seis meses aunque, finalmente, se quedó diez, y durante el tiempo extra de permanencia, realizó pasantías de recolección de cosechas a cambio de vivienda y alimentación, en cercanías de la universidad.

[el intercambio] implica un montón de *guita* y no es lo mismo que te implica vivir en La Plata. (Irene)

Su testimonio da cuenta del condicionamiento económico para acceder a la movilidad y también muestra –en línea con planteos de investigaciones reseñadas– que su familia invirtió recursos en la internacionalización de su trayectoria.

Otra faceta de nuestro trabajo focalizó las razones que inducen a las/os estudiantes a efectuar movilizaciones académicas y el sentido que les atribuyen. Las/os entrevistadas/os dan cuenta de una diversidad de intereses y factores que las/os estimularon a implicarse en estas experiencias.

Respecto a la decisión de postularse, señalan que un factor de influencia fue compañeros/as que las/os incentivaron, por transmitirles experiencias positivas de movilizaciones ya realizadas. Simón, a partir de un relato de experiencia de movilidad de una compañera, se sintió inmediatamente motivado:

Me agarró en un momento que estaba pensando en la vida y en qué hacer de la vida y vino esta chica, contó su experiencia y dije «Chau, me voy a anotar». Salí de ahí, junté los papeles, me anoté sin saber muy bien. (Simón)

En algunos casos, como el de Simón o Pablo, los relatos de sus pares los estimularon rápidamente, y otros, como Rosario, necesitaron de más insistencia y tiempo para «animarse».

Asimismo, lo que cuenta Simón respecto de la decisión de realizar una movilidad es significativo porque, al igual que el resto de las/os entrevistadas/os, da cuenta de motivaciones mucho más cercanas a una búsqueda de vida, de algo que se quiere, pero «no se sabe muy bien» qué es, que a objetivos bien definidos o a aspiraciones académicas concretas.

Todas/os mencionaron una necesidad y búsqueda de nuevas relaciones, vivir en lugares muy diferentes a los ya conocidos y aprender cómo se hacen las mismas cosas en otros países. Consideran valiosas estas cuestiones para su formación, no solo académica sino humana, aunque no significa que el estudio pase a segundo plano. Así, lo que las/os estudiantes identificaron como sus intereses más fuertes se vincula con la oportunidad de tener vivencias interculturales.

Tuve un poco de tristeza al irme por dejar la familia por un tiempo, eso fue bravo, y también tener que resolver todo solo en otro país, pero fue un desafío para mí. (Félix)

Elegí cursos en los que había gente de todas partes del mundo, muchos extranjeros. Eso cambia la dinámica. (Irene)

Hice cursos a los que concurrían siempre estudiantes distintos que venían de diversas orientaciones de carreras. (Félix)

Elegí Montpellier porque era conocer gente del ambiente de agroecología [...] ya la había hecho acá pero allá la materia era diferente. (Irene)

Elegí [la materia] economía agraria que [...] me gustó porque me daba un pantallazo general de cómo funcionan las producciones en Uruguay. (Pablo)

Los testimonios anteriores pueden relacionarse con planteos de Guzmán Gómez (2017), quien sostiene que las/os estudiantes tienen vivencias intensas al tener que adaptarse a un contexto desconocido, afrontar barreras lingüísticas y culturales, marco en el cual las experiencias personales (nuevas relaciones, vivir lejos, tener autonomía) tienen gran peso y el interés por los estudios puede pasar a segundo plano. Estudiar afuera –según esta autora– también permite confrontar la calidad de enseñanza en la institución de origen y destino, abrir nuevos horizontes y trazar proyectos formativos y profesionales en otros países.

Para conocer las motivaciones más estrictamente académicas de las/os estudiantes examinamos los contratos de estudios, instrumentos que permiten ver qué formación específica y compromisos se asumen al planificar movilizaciones. Al respecto Irene eligió cursar tres módulos de agroecología, que había tenido en su carrera; se dijo a sí misma «me interesa la agroecología... así que todo lo oriento hacia ahí». Complementó lo anterior con un curso de francés y una pasantía.

Félix, en cambio, decidió tomar cursos específicos de su área de estudios (Estructura y funcionamiento de ecosistemas, Manejo forestal, Dendrología, Estructura y propiedades de la madera para uso industrial) y realizó un proyecto tutorado de optimización del régimen silvícola. Todas las actividades se le reconocieron como créditos optativos. Como puede verse, estos dos estudiantes forestales canalizaron diferentes intereses formativos y vocacionales mediante la movilidad académica.

Pablo, en la UdelaR, eligió hacer cursos equivalentes a algunos que había tomado en la FCAyF y le faltaba acreditar (Socioeconomía, Economía agraria y Mecanización agrícola) y aprovechó actividades que no ofrece su universidad de origen, cursando Ecología de ecosistemas, Ecología de especies invasoras, Agricultura orgánica y un Taller de competencias informacionales, que se le reconocieron como créditos optativos. El estudiante valoró positivamente todas las actividades y disfrutó de hacer huertas en escuelas y de otro espacio en el cual «se debatía muchísimo».

En el caso de Rosario, aprovechó su movilidad en la UFU para regularizar materias que tenía cursadas sin acreditar en la FCAyF, como Extensión agraria, Administración agraria, Socioeconomía I, Agroindustrias, Horticultura, Mecanización agraria y Fitopatología, con reconocimiento como equivalencias.

Simón eligió cursar lo que le restaba del último semestre de su carrera; realizó Extensión rural, Administración agraria, Sistemas agropecuarios sustentables, Agroindustrias y Producción animal II.

Al evaluar lo que les aportó la experiencia de intercambio académico a su formación, destacaron principalmente dos aspectos: la sociabilidad (amistades y vínculos en los lugares de destino) y lo académico.

En las experiencias de movilidad académica realizadas en Brasil, hay matices a la hora de valorar la sociabilidad. Rosario, quien hizo intercambio MARCA en la UFU, al referirse a las personas que conoció manifestó haberse sentido muy acogida por los locales, integrada. Y agrega:

La gente en Brasil es más abierta y solidaria que nosotros. Acá en la facultad, el año anterior hubo chicos de Brasil y no los integramos. (Rosario)

Simón, cuya movilidad se realizó en el mismo país, pero en la UFV, destacó algunas diferencias en las relaciones sociales, que lo incomodaron.

Nosotros acá tenemos eso de que cuando terminamos de cursar nos vamos a la casa de uno y ellos no lo tienen. No son de ir a la casa del otro y esa fue una de las cosas que me resultaron chocantes. Salía de la facultad y cada uno se iba a su casa. (Simón)

Lo anterior contrasta con la experiencia en la universidad de origen: uno de los aspectos que las/os entrevistadas/os valoraron de la FCAyF fue la facilidad y rapidez con la que, desde el curso de ingreso, se sintieron cómodos entre sus compañeras/os y conformaron un grupo de estudio y de amistad.

Por su parte, Pablo, quien hizo su intercambio en la UdelaR de Uruguay, destaca como positivo haber encontrado un grupo de amigas/os, que no eran compañeras/os en las cursadas sino estudiantes internacionales de diversas carreras y países. Respecto de sus pares en la universidad, no logró entablar relaciones por fuera de la interacción en las clases. Consultado sobre las cosas que más le habían interesado de la experiencia, dijo:

Todo. A mí me tocó ir a Montevideo. Para mí tiene un parecido a La Plata en lo que es cultura, movimiento de estudiantes, siempre hay algún evento para ir [...] [un compañero de Paraguay] armó un grupo de WhatsApp y de repente nos encontramos que éramos noventa y tres personas de intercambio de todos los países, de todas las carreras. (Pablo)

El otro aspecto relevado de las experiencias de movilidad es el académico. Las formas de trabajo de las universidades extranjeras son comparadas por las/os estudiantes con las de su universidad de origen y sus relatos dan cuenta de diversas facetas (metodología de enseñanza, evaluación, calidad, actitud de los docentes) que valoran.

En relación con la organización de la enseñanza en las universidades de destino, se valoran las prácticas de bienvenida, modalidad y condiciones de cursada, entre otros. Irene destaca que «existía una profesora encargada de cuestiones pedagógicas que nos proponía realizar ejercicios para soltarse, conocerse, porque todo es tan diferente, para recordar los nombres y entrar en confianza» (Montpellier).

Por su parte, Pablo se encontró con cursadas muy numerosas en las que difícilmente podía compartir con sus compañeras/os. Además, manifestó que a pesar de que las materias parecían sencillas, no era fácil aprobarlas (UdelaR).

Félix señaló que experimentó tomar cursos que fueron intensivos (de una semana y dos semanas), modalidad que estima no es demasiado útil, ya que el tiempo es poco (Nancy).

Irene apreció que, a diferencia de lo que ocurre en la FCAyF, en la universidad de destino «la carga horaria oculta de las materias está absorbida dentro de los cursos»; si hay que hacer trabajos, no se dicta clase y se asignan esas horas para las tareas. También destacó la gran oferta de formación práctica (pasantías, de temáticas diversas, internas y externas), que pueden hacerse en Francia y en países africanos (Montpellier).

Un aspecto crucial de la experiencia estudiantil suele ser la evaluación. Irene refirió que las evaluaciones experimentadas en Montpellier fueron variadas: un examen cuya consigna fue dada al inicio del curso, trabajos en grupos a partir de una salida a campo, un examen escrito con consignas variadas, elaboración y defensa de un proyecto para un comitente. También mencionó la importancia que se le asigna a la autoevaluación y evaluación por pares, en habilidades que forman parte de los cursos (manejo de redes, plataforma interactiva MOOC), operativizada a través de planillas *ad hoc*.

Félix, en otra sede de la misma universidad, experimentó también formas de evaluación que lo involucraron en prácticas nuevas para él (hacer un

póster, entrevistar a profesionales). «Eso te pone en un rol muy activo, lo armás vos como quieras, no es que te bajan algo y lo hacés»; juzgó interesante la variedad y la independencia para elaborarlas.

Pablo, estudiante en la UdelaR, experimentó cierta inconsistencia entre enseñanza y evaluación ya que las cursadas parecían simples, pero luego las evaluaciones (pruebas objetivas) dificultaban la aprobación. La forma de asignación del puntaje, según él, «era fea».

Simón tuvo otras experiencias en la UFV que le permitieron hallar una diferencia respecto de la FCAyF, que radica principalmente en la actitud de las/os docentes:

Una de las cosas que me llamaron la atención durante el intercambio era la predisposición del docente a que uno apruebe. Eso es bastante contrastante. Uno acá [en la FCAyF] tenía la sensación de que tenía que demostrarle y convencer a la persona que evaluaba que estaba en condiciones de aprobar. Tenías que buscar todas las herramientas como si del otro lado hubiese cierta resistencia. [...] [en FCAyF] se parte de un punto: ya estás desaprobado, a ver, revirtamos esta situación. Y allá [en Brasil] no. Siempre sentí que había una predisposición a la aprobación. (Simón)

Simón se refirió también a la menor exigencia y dificultad de las cursadas en Brasil, en relación con el volumen de lectura y duración de las clases, además de lo referido a la evaluación.

La experiencia de intercambio en otras universidades les sirvió a las/os estudiantes para «testear» la formación propia. Les llamó la atención constatar que estaban bien preparadas/os, habituadas/os a la lectura y estudio intensivos y, en el caso de quienes hicieron movilidad en universidades del MERCOSUR, comprobaron que tuvieron que «leer menos». Incluso Simón comparó el nivel de la formación de grado en la UNLP con el de posgrado en Brasil. Rosario, quien en la FCAyF tuvo un recorrido lento y que con algunas materias sentía que eran muy exigentes, indicó que lo realizado en Brasil le resultó «fácil, el estudio era como en la secundaria».

Félix, por su parte, al evaluar el nivel académico en la universidad ParisTech, sede Nancy, dijo que es «normal», equiparable al cuarto año de su propia carrera.

Aprendí cosas interesantes, pero no es que me explotó el cerebro de conocimientos nuevos. [...] El nivel de allá me pareció normal, nada que envidiar. [...] Antes de ir quería aprender un montón de cosas, tenía ganas de programar en

C, cosas de estadística que dije «voy allá y las aprendo»... pero no. [...] A muchas cosas las había visto, contaba con esa ventaja de que todo me era familiar. (Félix)

En cuanto al balance del intercambio, Irene valoró que adquirió algunas capacidades nuevas, como relacionarse o plantear una problemática delante de otras/os.

Me sirvió para formar la personalidad, para enfrentar algo que venga. No creo que me plante igual ahora que como lo hacía antes si salgo a buscar laburo. El hecho de estar ahí comunicándote a medias, exponer un PPT en inglés cuando apenas estás viendo qué onda, pasar vergüenza... te agarra como una confianza, una seguridad que en otros lados no me la pusieron a prueba.

Subrayó que la experiencia le permitió consolidar su dominio de inglés y de francés ya que practicó ambos idiomas con compañeras/os, además de tomar cursos en ambas lenguas. Asimismo, sostuvo que tener una mirada comparativa de la realidad del campo, las prácticas en la ciencia en uno y otro país, le permitió cuestionar algunos imaginarios y darse cuenta de algunas similitudes:

La ciencia que vi allá tiene los mismos errores y cosas positivas que acá [...] fuimos a X a trabajar e investigamos algo que a los productores no les servía, son los mismos errores que nos mandamos acá y en la China. (Irene)

En cuanto al balance del intercambio, Félix sostuvo que la experiencia fue muy significativa, siendo lo cultural lo más valioso para él porque

podés hacerte una idea de las costumbres, cómo es el carácter de la gente en Francia, sus hábitos, las comidas, cómo se comportan o cuáles son sus valores e ideales. (Félix)

Desde un punto de vista académico, entiende que la movilidad le supuso juntar 24 créditos internacionales de la Unión Europea, «eso es lo que ganás, y currículum, supongo».

Por su parte, para Pablo lo mejor de su experiencia de intercambio fue lo social y vincular:

Yo siempre me formé porque para hacer agroecología hay que estudiar mucho, pero creo que mi carrera, más allá de lo académico, pasó siempre por lo social. (Pablo)

Rosario, coincidiendo con Pablo, valora positivamente la experiencia social e intercultural vivida en Brasil. Asimismo, destaca que pudo hacer un buen aprovechamiento académico en relación con las equivalencias que acreditó (siete asignaturas).

Simón también realizó un balance muy positivo y, para él, la experiencia en Brasil tuvo una repercusión en su trayectoria formativa y laboral posterior, ya que el intercambio le permitió acceder a un trabajo directamente vinculado con la ingeniería agronómica:

Había estado de intercambio en Vicosá y volví para el 20 de diciembre y el 1.º de enero me contrata esta empresa argentina para mandarme a Brasil. Era una empresa que quería a alguien que hablara portugués y que estuviera en el tema; entonces otra vez volví a trabajar a Brasil. (Simón)

Este trabajo le implicó a Simón una demora en la graduación, pero también lo impulsó a realizar su maestría en Brasil una vez graduado.

Conclusiones

En este trabajo analizamos las experiencias formativas de estudiantes de IA e IF de la UNLP que participaron en dos programas de movilidad académica, uno de alcance regional (MARCA), otro internacional (ARFAGRI). La internacionalización de las trayectorias universitarias es un fenómeno en expansión, enmarcado en tendencias a la globalización, aunque algunas investigaciones sostienen que son aún escasos las/os beneficiarias/os y que la oferta es desigual según los países y está sesgada, social e institucionalmente. Nuestro interés se focalizó en comprender qué factores estructurales, institucionales y subjetivos influyen en la conformación de estas trayectorias y establecer qué procedencia social, educativa y familiar tienen las/os estudiantes de la FCyF que acceden a intercambios en el extranjero. Tal interrogante emerge de considerar la desigualdad en la distribución de los bienes sociales, económicos y culturales, tendencia consolidada en nuestra sociedad, así como la segmentación de los sistemas educativos, que coexisten con las políticas de democratización educativa.

El acceso a las movilizaciones académicas se rige por algunos requisitos que condicionan la elección entre distintas alternativas de intercambio. Una exigencia suele ser el dominio de idiomas, en un nivel que trasciende las prácticas incorporadas a la currícula de las carreras. Es posible que el interjuego entre el dominio de idiomas y las posibilidades familiares de invertir recursos económicos condicionen la elección del tipo de programas de movilidad al

que se postula y los destinos posibles. Retomando argumentos de Mayer y Catalano (2018), consideramos legítimo preguntarnos si la expansión de la internacionalización en nuestro medio puede haber generado programas más «accesibles» junto con otros más exclusivos o elitistas, replicando, en parte, la estratificación de los sistemas educativos y generando circuitos diferenciados de internacionalización.

La literatura que aborda las relaciones entre movilidad académica y desigualdad suele considerar que los programas de intercambio estudiantil seleccionan a sus candidatas/os entre las clases medias acomodadas, de hogares con capital cultural alto y padres profesionales (Rentería, 2012, citado en Guzmán Gómez, 2017; Luchilo, 2016; González Monteagudo, 2016). No obstante, de nuestro trabajo se desprende que resulta necesario comprender la especificidad que adquiere esa relación en instituciones públicas, tradicionales y de gran tamaño como la UNLP, y específicamente en la FCAyF. El análisis de situaciones y contextos específicos permite profundizar el conocimiento sobre cómo se configuran las vinculaciones entre formas de selección de becarias/os, expectativas personales y familiares y orígenes sociales.

Este trabajo nos permitió aproximarnos a las movilidades académicas desde un ángulo que busca trascender los objetivos de los programas e instituciones para centrarse en la perspectiva estudiantil. Vimos que hay factores que condicionan el acceso, relacionados con el restringido número de plazas y de programas conveniados; también cuestiones que son cruciales al elegir universidades de destino y países, como el dominio de una segunda lengua, o contar con recursos económicos extra. Más allá de estas limitaciones, pareciera que las/os estudiantes de la FCAyF que se sienten interpeladas/os para hacer un tramo de formación internacional son bastante más diversas/os –social, cultural y académicamente– que lo sugerido en la literatura, por lo menos entre nuestras/os entrevistadas/os. El trabajo, si bien se basa en pocos casos, nos permitió vislumbrar que no solo aquellas/os que hacen la carrera con regularidad, han viajado antes o tienen una familia con antecedentes universitarios se piensan a sí mismas/os como sujetos de experiencias formativas internacionales. Con esto no buscamos relativizar el peso del capital cultural y económico al momento de optar, postular y obtener una beca de movilidad ni negar la pertinencia de preguntarnos por la existencia de circuitos de internacionalización. Consideramos que estos fenómenos no son mutuamente excluyentes, sino que tiene relevancia reconocer que, en el análisis de experiencias de movilidad concretas y de los relatos de las/os estudiantes, emerge que las aspiraciones y deseos de realizar movilidades académicas internacionales no responden de forma lineal a condiciones objetivas.

Las movilidades académicas están siendo repensadas hoy en un marco de crisis de las políticas de cooperación y producto de la pandemia de COVID-19. En un contexto que requiere profundizar el conocimiento de las trayectorias internacionales universitarias, los estudios cualitativos tienen potencial para ayudar a comprender cómo sus protagonistas –las/os estudiantes– experimentan estos tramos de formación, los sentidos que les confieren y las dinámicas que se constituyen alrededor de las movilidades académicas. Sin desconocer que la internacionalización está atravesada por lógicas geopolíticas y tendencias de mercado, entre otras variables, es posible pensar que las/os sujetos también son productoras/es de sentidos y les dan su impronta a estas experiencias formativas.

Notas

1. El trabajo se inscribe en la investigación «Trayectorias académicas y experiencias de formación e inclusión en el tramo inicial y medio de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional de La Plata», desarrollada en el marco del programa de incentivos a los docentes investigadores. [«« VOLVER](#)
2. Para Knight (1994) la internacionalización es el proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural a las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución. [«« VOLVER](#)
3. La UNLP está conformada por 17 facultades. El promedio de ingresantes a las carreras de IA e IF está calculado considerando los años 2016 a 2019, que es el período estudiado. [«« VOLVER](#)
4. Aprobar dos exámenes finales y/o un examen final y dos cursadas, como mínimo, durante el ciclo lectivo. [«« VOLVER](#)
5. La «internacionalización en casa» se constituye a partir de la inclusión en el plan de estudios de actividades que promueven la conciencia internacional, la formación de habilidades interculturales, idiomas, etc. La «internacionalización en el extranjero», por su parte, incluye diversas movilidades fuera de las fronteras institucionales y del país, mediante intercambios académicos, pasantías, proyectos de colaboración en redes, etc. [«« VOLVER](#)
6. Otros programas de movilidad académica de los que participa la FCAyF son el Programa Escala Estudiantil, en el marco del convenio con la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM). Desde 2003 y 2015 viajaron nueve estudiantes a universidades brasileñas y, como contraparte, la FCAyF recibió 11 alumnos (Informe de autoevaluación ARCUSUR-FCAyF UNLP-2016). [«« VOLVER](#)
7. ARFITEC constituye un hito en el desarrollo de la cooperación franco-argentina, siendo el primer antecedente de una experiencia de cooperación bilateral de nuestro país con un socio europeo. [«« VOLVER](#)
8. Puede darse el caso de que las actividades realizadas no sean compatibles ni acreditables como materias obligatorias del

- plan de estudios de origen y solo se reconocan como actividades optativas o créditos. [«« VOLVER](#)
9. La duración promedio calculada para el año 2014 es de 11 años. Y la calificación promedio es 6,36. [«« VOLVER](#)
10. Ídem datos Irene. [«« VOLVER](#)
11. La duración promedio calculada para año 1998 es de 11 años y la calificación promedio es 5,65. [«« VOLVER](#)
12. Para el año 2002, la duración promedio de la carrera es diez años y la calificación promedio es 5,96. [«« VOLVER](#)
13. Para el año 2012, la duración promedio de la carrera es diez años y la calificación promedio es 6,94. [«« VOLVER](#)

Referencias bibliográficas

- BAUDELLOT, C. y Establet, R. (1987). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- BOURDIEU, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BOWLES, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- CIPOLLA, A. y Mate, A. (2017). ARFAGRI: un programa de intercambio académico y científico. Disponible en: <https://inta.gob.ar/noticias/arfagri-un-programa-de-intercambio-academico-y-cientifico>.
- EZCURRA, Ana María (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. 1.º ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC-CONADU.
- GACEL-ÁVILA, J. (2006). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, vol. 11, n.º 1 y 2, 121-142.
- GACEL-ÁVILA, J. (2017). *Estrategias de internacionalización de la educación superior: implementación, evaluación y rankings*. México: UNESCO-IESALC.
- GIOVINE, M. (2019). Desigualdad social y movilidad educativa internacional: el caso de España y Argentina. En AA.VV., *Viejos y nuevos clivajes de la desigualdad educativa en Iberoamérica*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), pp. 165-190.
- GIUSSANI, V. (2018). La cooperación norte-sur en educación superior universitaria: el caso franco-argentino entre 2007 y 2015. Disponible en: <https://repositorio.utdt.edu/handle/utdt/11107>.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2016). La entrevista biográfica como recurso: aprendizaje e identidad en contextos universitarios internacionales e interculturales. En Murillo Arango, G. (comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO.
- GUZMÁN GÓMEZ, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de

- los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46 (182), 71-87.
- KNIGHT, J. (1994). *Internationalization: Elements Checkpoints*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education, Issue n.º 7.
- LUCHILO, L. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, n.º 7, vol. 3, septiembre de 2006, 105-133.
- MAYER, L. y Catalano, B. (2018). Internacionalización de la educación y movilidad. Reflexiones a partir del caso argentino. *Universitas*, 29, 19-41.
- PASO, M. (2018) «Un análisis de la experiencia de movilidad estudiantil en la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de La Plata. El Programa MARCA en el periodo 2006 y 2016». En: Paso, M y Garatte, L. *Las movilidades estudiantiles y docentes como experiencias formativas en carreras de Ingeniería Agronómica del MERCOSUR. Debates y conclusiones de un Taller*. La Plata, edición de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata.
- PERROTA, D. (2016). *La internacionalización de la universidad. Debates globales, acciones regionales*. Los Polvorines: IEC Ediciones UNGS.
- REDON PANTOJA, S. y Angulo Rasco, F. (coord.) (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Documentos

- Informe de autoevaluación Acreditación AR-CUSUR, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, 2016.
- Plan de estudios 7 y 8 I, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata.
- Régimen de Enseñanza y Promoción (Resolución C.A. n.º 287/04) de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata.
- Certificados Analíticos de estudiantes que realizaron movilidades académicas en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata.