

Qué ves cuando me ves. Modos de nombrar al “estudiante diferente” en políticas y prácticas en Agronomía de la Universidad Nacional de La Plata.

Alcoba, Julieta (FAHCE – FCAyF) julietaalcoba@yahoo.com.ar

Fava, Maximiliano (FAHCE – IDIHCS/CONICET – FCAyF) maxifava@hotmail.com

Montenegro, Jéssica (FAHCE – IDIHCS/CONICET – FCAyF)

montenegro_jessica@yahoo.com.ar

Garatte, Luciana (FAHCE – IDIHCS/CONICET – FCAyF) lgaratte@gmail.com

Resumen

Esta ponencia tiene por objeto comprender los modos de nombrar al “estudiante diferente” en políticas y prácticas orientadas al tratamiento de la heterogeneidad y la diferencia en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales: la Estrategia de Ingreso, el Programa Institucional de Tutores y el Programa Estudiantes Campesinos a la Universidad. Se entrevistaron docentes de primer año, de ingreso, tutores y autoridades y se analizó normativa, documentos institucionales y producciones académicas.

Los datos analizados permiten reconocer tres formas de pensar la diferencia. Por un lado, el estudiante diferente es conceptualizado como aquel que no responde al modelo ideal, en términos de su desempeño académico: es el “oficinista”, “rebelde”, “recursante”, “disperso”, “insistidor”. Por otro lado, se identifica al sujeto diferente con relación al territorio de origen, describiendo la diferencia como “carencia”: el estudiante del “cinturón hortícola” que es hijo de “bolivianos” y tiene “dificultades comunicativas y sociales” o el “pibe del conurbano” que no “se asume como estudiante universitario”. Por último, encontramos una perspectiva alternativa que reconoce al sujeto diferente desde el territorio pero lo plantea en su potencialidad, en relación con lo que aporta a la institución universitaria: miembro de una “organización campesina”, “con saberes territoriales propios”, que introduce “discusiones de realidades productivas” ajenas pero relevantes para la formación universitaria.

Introducción y planteo del problema

En esta ponencia estudiamos los modos de nombrar al “estudiante diferente” en políticas y prácticas orientadas al tratamiento de la heterogeneidad y la diferencia en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP): Programa Estudiantes Campesinos a la Universidad, Programa Institucional de Tutores, Estrategia de Ingreso. Nos interesa específicamente comprender los modos de nombrar al

“estudiante diferente” por los diferentes actores que participan en cada una de las políticas seleccionadas.

Este trabajo se inscribe en una investigación más amplia denominada Políticas de inclusión y de abordaje de la heterogeneidad y la diferencia en el tramo de ingreso y primer año de carreras de ingeniería de la UNLP: las perspectivas y prácticas de los actores universitarios¹. El tema de esta investigación emerge de la preocupación por la inclusión efectiva de los sujetos que ingresan y transitan los primeros años de algunas carreras de Ingeniería de la UNLP, caracterizados por su diversidad social, cultural y por trayectorias educativas disímiles y desiguales (Fava y Garatte, 2011; Garatte y Fava, 2015), producto de un sistema educativo fragmentado y estratificado en cuanto a la apropiación de conocimientos (Gluz y Rosica, 2011; García de Fanelli, 2010; Tiramonti, 2004; Kessler, 2002). La indagación busca comprender el modo en que los actores clave del sistema con funciones de gestión, docencia, asesoramiento, tutoría, entre otros, median la implementación de las políticas de tratamiento de las diferencias gestadas en los últimos años, resignificando las mismas, incluso reorientando su sentido. Entendemos que el modo en que tales sujetos - a partir de sus concepciones y posicionamientos- asumen la cuestión de la heterogeneidad, es un factor crucial que condiciona la realización de las políticas de inclusión, pudiendo operar favorable o desfavorablemente en el proceso de albergar las diferencias en las aulas universitarias que tales medidas están llamadas a afrontar.

Ésta publicación intenta reconstruir los modos de nombrar al “estudiante diferente” por parte de los diferentes actores de la política, focalizando en los sujetos que ejecutan las mismas. Para la reconstrucción de estas perspectivas, se triangularon datos procedentes de distintas fuentes², entre las que se encuentran entrevistas en profundidad (realizadas a diferentes actores participantes del diseño e implementación de las políticas elegidas) y documentos institucionales.

En el primer apartado, describimos cada una de las políticas seleccionadas y abordamos los modos de nombrar al “estudiante diferente” relevados. Luego, realizamos un análisis de las esas perspectivas desde los referentes teóricos asumidos por nuestra investigación.

¹La investigación a la que hacemos referencia corresponde a un proyecto del Programa de incentivos iniciado en el año 2014, dirigido por la Prof. Mónica Paso en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP.

² Los datos utilizados para este trabajo son el resultado del trabajo de archivo y de campo de la investigación ya mencionada, así como también, de otras dos pesquisas que miembros del equipo están desarrollando. Por un lado, Jéssica Montenegro es becaria CONICET y lleva a cabo una investigación denominada “Política y mecanismos de ingreso de la UNLP. Un análisis de estrategias institucionales desde la sanción de la Ley de Educación Superior (LES)”. Por otro lado, Julieta Alcoba lleva adelante una pesquisa denominada “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.

Finalmente, exponemos las conclusiones de nuestro trabajo las cuales proponen algunos interrogantes y reflexiones que permitirán orientar y profundizar el análisis realizado en esta presentación.

Modos de nombrar al estudiante diferente

1. Perspectivas acerca del estudiante diferente en la Estrategia de Ingreso

La Estrategia de Ingreso implementada por la FCAyF, en consonancia con las orientaciones estratégicas definidas a nivel central de la UNLP, parte de asumir al ingreso como instancia facilitadora de integración a la vida universitaria con relación a la adquisición de conocimientos y habilidades requeridos para afrontar con éxito el tramo inicial (Garatte, Fava, Montenegro y Alcoba, 2015).

La Estrategia de Ingreso incluye Cursos de Nivelación en materias de Ciencias Básicas y un Taller de Ambientación Universitaria. Los Cursos de Nivelación, hasta el año 2015, se desarrollaban en dos oportunidades: cursos regulares en febrero con exámenes en marzo y cursos flexibles entre abril y junio con exámenes en julio. Desde la perspectiva institucional, esta organización permitía brindar a los alumnos una primera posibilidad para acreditar los requisitos de ingreso. La reedición de los cursos, superpuestos al tramo de primer año, habilitaba una nueva oportunidad a quienes no aprobaban en primera instancia la nivelación. Se señalaba que esta estrategia buscaba retener en la Institución con actividad académica a alumnos que, de otro modo hubieran desertado.

En el ámbito del Curso de Ingreso los alumnos participan en el Taller de Ambientación Universitaria, espacio que pretende orientarlos para favorecer su inserción en la vida universitaria. Las actividades incluyen talleres en los que se les brinda información sustantiva sobre el Plan de Estudios, la inserción profesional de su Carrera y las posibilidades de participación que ofrece la Facultad, entre otros aspectos.

Según el testimonio de Mónica Paso, actual Directora de la Unidad Pedagógica en la FCAyF³, el interés institucional por establecer una Estrategia de Ingreso estuvo vinculado con dos tipos de preocupaciones. Una de ellas, refirió al grado de apropiación de los conocimientos que traían los estudiantes del nivel educativo anterior:

“Una preocupación era qué conocimientos habían podido construir los alumnos en los niveles previos del sistema educativo, pensando que en esta Facultad tienen materias básicas: Química, Física, Matemática, Biología. Entonces, las

³La entrevista fue realizada el 19 de junio de 2015 en la Ciudad de La Plata en el marco del trabajo de tesis realizado por Jesica Montenegro. Las palabras entrecomilladas pertenecen a las palabras de la entrevistada.

nivelaciones siempre han sido cursos de repaso de los contenidos de la escuela secundaria (...) Hay problemas de construcción del conocimiento que están vinculados con cuál ha sido la trayectoria previa de los alumnos, por cuáles instituciones han transitado y de qué han podido apropiarse de estas disciplinas básicas”.

Otra de las preocupaciones estuvo vinculada con el pasaje de la escuela secundaria a la universidad:

“La otra cuestión es la que origina el Taller de Ambientación Universitaria. Ahí el problema que se presenta es lo de la transición del estudiante entre niveles de un sistema que no están articulados y, esto supone transitar entre la cultura de la escuela media y la cultura de la educación superior, que tiene particularidades. Creo que lo que acá aparece como significativo es la observación de que hay que hacer un trabajo que sea facilitador, articulador”.

Encontramos que en la formulación de esta política se reconoce la existencia de una población estudiantil que se caracteriza por la diversidad social, cultural y por trayectorias educativas disímiles y desiguales, producto de un sistema educativo fragmentado y estratificado. Al mismo tiempo, desde la perspectiva de los actores que impulsaron la modalidad de ingreso flexible (esto es, la reedición de los Cursos de Nivelación), se asume que los circuitos educativos previos de los estudiantes son diversos y dispares y que, en algunos casos, la duración del curso (un mes) no resulta suficiente para repasar y acreditar determinados conocimientos requeridos para las materias de Ciencias Básicas del primer año. Según Paso:

“Es importante que exista el ingreso flexible y tal vez, dependiendo de qué circuito educativo previo haya recorrido el alumno, hay algunos que con un mes de Química en febrero pueden llegar a tener un buen desempeño pero otros, en rigor, necesitan más tiempo que un mes. Esta ha sido una primera manera de reforzar la nivelación o el repaso de las materias básicas del nivel secundario. Porque vos pensá que el sistema educativo en los últimos años, me refiero al nivel secundario, ha tenido muchísimas modificaciones que han afectado la calidad de la formación. En los últimos años, se extiende la obligatoriedad de la escuela secundaria y eso también crea un público más amplio que va a demandar educación superior universitaria. También hay otras estrategias para completar el estudio secundario como el Plan FINES.

Todo eso crea un público que formalmente reúne el requisito que la universidad exige para ingresar, que es el de la titulación secundaria, pero ahí vos tenés una diversidad de trayectorias previas y de calidades de contenidos apropiados que es impresionante (...)¿Cuál es la equivalencia de formación, si es que la hay -yo creo que no-, entre alumnos que vienen de una escuela secundaria del conurbano profundo, pobre y abandonado con un alumno que te ingresa acá del Colegio Nacional de la Universidad, de los Normales de nuestra ciudad? (...)”.

No obstante, en esta Facultad hallamos algunas tensiones producidas en relación con las concepciones docentes acerca del estudiante universitario. De los testimonios relevados,

encontramos que los docentes atribuyen a los estudiantes que ingresan a la Facultad, características ligadas por similitud o por oposición a “imaginarios” e “ideales” del estudiante universitario.

Identificamos una mirada acerca del estudiante con cierta nostalgia de un tiempo pasado al que se añora: “en esos años estaba más comprometida la población. Llegaban más concientizados. (...) Había un porcentaje más comprometido de la población que ahora” (Docente 1⁴). En un sentido similar pero focalizando en el interés del estudiante como cualidad, un docente sostiene que “vienen a la Facultad porque vienen, porque es gratis, es triste decirlo pero es verdad, por inercia, vienen mis amigos, vengo yo” (Docente 2). Otro docente define en su relato a este tipo de estudiantes diferente como “oficinistas”. El “oficinista” es caracterizado como aquel “que no te da bolilla. El que no hay forma de que reaccione por más de que vos lo provoques. No hay cosa que vos hagas que lo mueva. El que no reacciona. Ese es un problema (...) Está como un oficinista cumpliendo un horario, tal vez. Una posición así” (Docente 3).

En estos testimonios se evalúa que la implicación personal del estudiante resulta insuficiente, describiendo cierta “falta de interés” que se configura como problemática para los docentes. Advertimos que en los relatos que sostienen el desinterés como característica del estudiante diferente, subyace una imagen del estudiante ideal (quizás de otro tiempo) “interesado” y “comprometido”. Estas concepciones, por otro lado, abonan la idea de que el “desinterés” del sujeto que aprende es una variable fundamental para explicar el “fracaso estudiantil”, colocando en el estudiante la responsabilidad por su “éxito/fracaso” en el ingreso efectivo a la universidad y dejando afuera del análisis a la institución educativa y los condicionamientos contextuales que, de acuerdo a la literatura de referencia, ponen en riesgo la inserción efectiva en la vida universitaria.

En este marco de interpretaciones acerca del estudiante ideal, los alumnos diferentes son aquellos que no tienen como única prioridad la vida universitaria:

“Me encontré con un montón de chicos que la carrera no es su vida. Lo cual es raro porque por un lado insisten con la carrera, y pareciera ser que dicen ‘pongo toda mi vida acá’, y no es así. Es como una cosa más (...) Está la Facultad pero también está el deporte (...) O gente que trabaja y la Facultad es una cosa más. No digo que todos sean así pero me encontré con un montón de chicos para los cuales la Facultad no era toda su vida (...) sí lo sentí muy en contraste con lo que me pasó a mí” (Docente 4).

⁴ A fin de resguardar la identidad de los entrevistados se los nombrará a los mismos a partir de una identificación numérica.

En el mismo sentido, otra docente explica que durante la etapa en la que ella era estudiante, había “otra concepción, la actividad académica no era una más, era la actividad. Vos te dedicabas al estudio universitario. Después, y por necesidad, vos te enganchabas en una changa para tener un mango más” (Docente 5).

Otro aspecto sobre el que focalizan algunos docentes, refiere a los desafíos que implica para los estudiantes ingresantes el tránsito desde la escuela secundaria hacia la universidad. Se menciona al estudiante ingresante como un sujeto que se encuentra en el pasaje de una “actitud” más escolarizada a otra de mayor autonomía. Uno de los docentes entrevistados establece una comparación entre los aspirantes a la carrera en el momento del ingreso y la situación de esos mismos estudiantes una vez que cursan las asignaturas de primer año. Señala que

[En el ingreso] se los notaba mucho más de secundario por más que había sido un año de diferencia. Muy de decir: ‘profe puedo ir al baño’ O de estar esperando a que uno le de la clase... ellos observando simplemente y hasta que no le decías póngase a trabajar con tal ejercicio, no se ponían. En cambio, en la cursada, que yo había arrancado al final, se observaba otra dinámica. Si quieren ir a fumar van y salen (Docente 6).

El contraste entre la actitud de los estudiantes durante el ingreso y al finalizar las materias de primer año pareciera dar cuenta de cierta expectativa del docente referida a la construcción de la autonomía del estudiante: el docente espera que el estudiante esté en silencio, que pregunte, indague, se interese, mantenga cierto comportamiento adecuado, etc. En el “imaginario” de estos docentes, el estudiante ingresante parece ser definido a partir de un análisis centrado en la dimensión actitudinal, detectando cierta “falta” por parte de los estudiantes ingresantes en la construcción del oficio de estudiante universitario.

Con relación a la construcción de ese oficio, otro aspecto que los entrevistados mencionan para caracterizar al estudiante universitario actual, refiere a la formación adquirida en el nivel educativo anterior: “Me da la sensación de que con todos los cambios que hubo en el nivel medio, algunos temas se daban pero se veían bastante y eso fue cambiando porque casi en la mayor parte de los establecimientos no ven la totalidad de los temas” (Docente 6). En la misma línea, el docente señala: “vas a la consulta y le decís al estudiante: leé el ejercicio. Y lo lee sin signos de puntuación. Sin signos de pregunta. Si vos leés así, cómo vas a entender. Si leés sin los signos de pregunta. Entonces bueno...”. En estos relatos vuelve a aparecer el contraste entre cierto tiempo pasado y un tiempo presente en donde el estudiante universitario parece ser “diferente” con relación a ciertos factores cognitivos y emocionales de la

formación. Nuevamente aparece la imagen del estudiante construida desde una definición que acentúa aquello de lo cual el estudiante carece. Por otro lado, se establece una continua focalización en la falta de construcción del oficio del estudiante como característica presente en la imagen que los docentes tienen de los estudiantes noveles. A partir de los relatos, podemos interpretar cierto entendimiento del oficio del estudiante universitario como un oficio que no se construye en la práctica educativa universitaria, sino que debe provenir de una formación previa.

También observamos otras perspectivas que están vinculadas a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, reconociendo a la diversidad y a la diferencia como parte de una nueva realidad institucional. Algunos docentes advierten un cambio con relación a las características de los estudiantes actuales respecto del ideal esperado, explicando que hoy existe lo que llaman una “mayoría diferente”: “están ingresando sujetos que antes no ingresaban” (Docente 2),

“hace algunos años había un diferente, un compañero, uno. [El diferente era el] que trabajaba, uno que lo teníamos completamente individualizado. Uno que además de ser Vía Temperley⁵, eran chicos más grandes que venían de Lomas, cursaban unos años en Lomas y después venían acá, además de ser diferentes, porque era Vía Temperley⁶, era diferente porque trabajaba, para nosotros eso era un bicho raro” (Docente 4).

En contraposición a un pasado donde “el diferente” era la excepción, dado que esa población estudiantil parecía tener una cierta homogeneidad social y cultural y sólo algunos pocos alumnos presentaban rasgos sociales y económicos distintivos que los diferenciaban del resto, algunos docentes reconocen en sus relatos al factor laboral y de origen como fundamental para comprender a los estudiantes ingresantes actuales, pues dichos factores condicionan la elección de sus horarios de cursada, tutorías o espacios de consulta. Aparece aquí un primer acercamiento a una definición del estudiante ingresante desde una perspectiva que trasciende las explicaciones centradas en la responsabilidad individual y focaliza en los condicionantes sociales y económicos para pensar a los estudiantes.

2. Perspectivas acerca del estudiante diferente en el Programa Institucional de Tutores

El Programa Institucional de Tutores (en adelante PINT) se desarrolla en la FCAYF desde 2007. Tiene por objeto general optimizar la formación básica e impulsar la institucionalización de prácticas de orientación y tutoría que favorezcan la mejora de los aprendizajes efectuados.

⁶ La expresión “vía Temperley” refiere a la línea ferroviaria del tren que comunica la zona sur del conurbano bonaerense (Ezeiza) con La Plata, ciudad capital de la Provincia.

Entre sus objetivos específicos encontramos: “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” (Paso, Garatte y Fava, 2008: 2). El programa surge como iniciativa de la Unidad Pedagógica (UPA) -un área de orientación y asesoramiento a docentes, estudiantes y miembros de la gestión integrada a la Secretaría de Asuntos Académicos - que fue creada en 1985. El PINT es coordinado institucionalmente por la UPA y reconoce como antecedentes algunas acciones tutoriales generadas en 2004 como experiencia piloto de alcance circunscripto en el marco de los procesos de acreditación de la CONEAU.

En la actualidad los equipos de trabajo tutorial han sido conformados a partir de la figura del tutor de orientación académica y del de apoyo para disciplinas básicas. “El primero atendería aspectos vocacionales, personales y relativos a la integración de individuos y cohortes de estudiantes. El segundo, complementaría la enseñanza de los cursos regulares a través de estrategias de apoyo y módulos de enseñanza tutorial centrados en contenidos de formación básica” (Paso, Garatte y Fava, 2012: 7).

Los documentos institucionales elaborados por los coordinadores del PINT expresan que, si bien las acciones tutoriales se centran en problemáticas de aprendizaje, buscan alejarse de concepciones tradicionales que centran la mirada en el estudiante como factor problemático (Paso, Garatte y Fava, 2012: 2). En esta política, al igual que en la política de ingreso, se reconoce en el marco de documentos oficiales la diversidad social y cultural, y la existencia de trayectorias educativas diferentes y desiguales como elementos a considerar para comprender y reconocer la existencia de una población estudiantil heterogénea.

Nos interesa rescatar aquellos modos de nombrar al estudiante diferente por parte de los actores que ejecutan la política, es decir tutores y tutoras del Programa. Un primer conjunto de concepciones a identificar son aquellas asociadas al desenvolvimiento social como elemento que permite identificar al estudiante diferente. En ese sentido, un tutor señala: “son más calladitos... Los identificas como aquellos a los que hay que prestarle más atención. Porque son chicos que no se animan a preguntar, dudan mucho...” (Tutor 1⁷). En el mismo sentido, otra tutora sostiene: “Prefieren no consultar. No sé si prefieren. No consultan. Y antes

⁷ Se prosigue con el mismo criterio utilizado en el apartado anterior, a fin de resguardar la identidad de los entrevistados se los nombrará a los mismos a partir de una identificación numérica.

de caer en la UPA, en alumnos, antes de rebotar, rebotar, rebotar y... alguno te va a ayudar con algo por ahí tienden a quedarse con la duda viste. (...) uno no se quiere poner en el lugar del cuestionario... como que te cuesta pasar esas barreras.” (Tutora 2). Los tutores analizan también que lo que caracteriza al estudiante diferente es tanto su desenvolvimiento en relación con el docente y con sus pares, afirmando que “los chicos de las tutorías son más solitarios. De a dos por ahí. En las cursadas es distinto. En la consulta por ahí te caen de a grupos y en las tutorías no caen tan de a grupo” (Tutor 1).

Algunos tutores parecen explicar estos modos de ser a partir del territorio de origen de los estudiantes:

“Y lo que me parece que pasa con los chicos que vienen del cinturón, con chicos que son más hijos de bolivianos, o de peruanos, me parece que es complejo pero yo no veo a la Facultad distinta a lo que es la sociedad en general. ¿Entendés? Por ahí los chicos están acá y son más retrotraídos y es lo mismo que le pasa cuando va al banco. Es gente que en general no sé si termina de estar integrada en la comunidad platense. Y sí, los noto más retrotraídos” (Tutora 2).

Una segunda cuestión a destacar de las expresiones de los docentes entrevistados refiere a una lectura del estudiante a partir de sus fracasos académicos. Los tutores reconocen a los “insistidores” como un conjunto de estudiantes que pese a fracasar constantemente en su desempeño académico, continúan con sus estudios. En este sentido, un tutor señala: “Si vos te acercas por propia voluntad, no viene nadie a las tutorías. Son constantes. Ellos vienen, vienen, vienen, vienen pero... son perseverantes. El año que viene desapueba y así otra vez. Hay chicos que vienen cinco años así” (Tutora 3). En el mismo sentido, otra docente refiriéndose a los estudiantes con los que debe trabajar la tutoría, agrega:

“En el horno, horno, horno... llega un punto que decís, vamos a ver qué les pasa porque ya supera lo que es Física, Química etc. [esos estudiantes son los que] están en primer año y cursan cuatro veces Física. Y decís... es muy difícil ese chico. Es complejo descubrir qué le pasa si no te vinculas con ese estudiante. Porque al principio decís: por qué sigue viniendo, por qué sigue queriendo estudiar agronomía” (Tutora 2).

Algunos tutores explican la realidad de los “insistidores” acudiendo nuevamente a la cuestión territorial:

“Porque hay de Colombia, de todos lados. Había tres chicos de Bolivia y los tres volvieron a desaprobado. No es que abandonaron. Estos chicos son re constantes pero no hay forma. Tienen otra forma de pensar, razonar, otra lógica, y no entendemos. Por ahí te hacen una pregunta y no entendemos. Y viceversa. Pero no entendemos, porque estos chicos fueron al secundario acá en la Argentina y aprobaron (...) Son muchos chicos que vienen de la producción hortícola. A veces pensamos que tiene que ver con que los chicos trabajan. Y como que venir a la Facultad es una forma de

yo voy a estudiar. Trabajo un poco menos porque voy a estudiar. Huir un poco de...
” (Tutora 3)

Otro conjunto de concepciones referidas al estudiante diferente, están ligadas a la falta de construcción del oficio de estudiante como característica que los identifica. Al respecto una tutora los describe con “una actitud más verde”, “desconcertados” respecto a qué se viene a hacer a la Universidad. En este sentido explica, acudiendo a su experiencia pasada como docente, que

“Para nosotros, Matemática y Física, ponele que era terrible. Había muchos compañeros con mucha voluntad de levantarse a las ocho de la mañana y estar hasta las doce del mediodía trabados en un ejercicio. Como que dominaba más la voluntad. La perseverancia. Esto me cuesta, no es lo que realmente me gusta pero vamos. Yo percibo que los chicos no tienen tan incorporada la rutina del ser estudiante, la cantidad de horas que implica en términos generales una carrera (...) yo le veo como poco oficio de estudiante. O sea, y eso no tiene que ver con estudiar agronomía o forestal, tiene que ver con cualquier carrera. Los veo en ese sentido. Los veo como con menos práctica de estudio” (Tutora 2).

Otra tutora, acudiendo a la misma falta, nombra a estos estudiantes como “perdidos”. En su definición es interesante notar que si bien comprende el estar “perdido” en relación con el conocimiento de la cultura institucional, no encuentra explicación para las dificultades referidas a las prácticas de estudio:

“a dónde me tengo que anotar; a dónde tengo que hacer esto, físicamente en la agenda, en la agenda académica. Y en parte, es lógico..., el vocabulario, se le habla de parcial, parcialito, flotante. (...) Si el chico viene con otra jerga institucional es un bombardeo terrible y la mayoría de los profesores, la mayoría de las materias más duras no se dan cuenta de eso. (...) Es comprensible que en primer año estén así... lo que no es comprensible es que no agarren un lápiz y tomen nota. En el teórico, el primer día de clases estaban todos así (como cruzados de brazo) Yo me imagino en el primer día de la Facultad, y me vine desde Saladillo, mínimo lleva un cuadernito para tomar nota. (...) Están así, vos haces un gráfico para simplificar, para sintetizar, y te dicen: ‘¿eso lo tenemos que anotar también?’ Qué se yo, fijate” (Tutora 3).

Ambas tutoras contrastan a los estudiantes con la imagen propia de cuando ellas estudiaban, y explican en parte estos cambios a partir de las modificaciones en la identidad de los mismos: “Nosotros éramos estudiantes universitarios. Éramos estudiantes. Vos te dedicabas a estudiar y después acomodabas otras cosas. Los chicos son multifacéticos. Muchos hacen deporte, otros hacen actividades más culturales: danza. Actividades que requieren tiempo y esfuerzo.” (Tutora 2).

Finalmente, los tutores entrevistados destacan un perfil de estudiante que suele acudir a las tutorías pero que es considerado como el estudiante no deseado de las mismas: el

“demandante”. El estudiante demandante es aquél que parece tener todas las herramientas necesarias para sortear efectivamente los obstáculos de la carrera universitaria y acude a las tutorías por perfeccionamiento. Al respecto, un tutor explica: “Acá venían chicos que estaban con temas al día con la materia, iban bien y venían a tutorías. Lo hacían para aprovechar el espacio. Eran claramente más demandantes que los chicos insistidores que hablábamos hoy. Aprovechan las consultas, las tutorías.” (Tutor 1). En el mismo sentido, otra tutora señala “Venían los chicos que querían diez. Que justo eran los chicos que no pretendíamos... venían los chicos que querían. Venían los más perfeccionistas. Vos te dabas cuenta... Bárbara -me decía-, a estos les decimos que se vayan a jugar a la play un rato” (Tutor 2). Es interesante notar que cuando los tutores nombran a estos sujetos delimitan claramente que no son los destinatarios a los que se dirige la tutoría como política, e incluso mencionan la asistencia de los mismos en tiempo pasado, como si fuese cosa ya resuelta.

Al analizar las formas de nombrar al estudiante diferente por parte de los actores ejecutores del PINT es posible dar cuenta de que el estudiante diferente es conceptualizado en contraposición a un modelo de estudiante ideal. Este estudiante actual carece de las herramientas sociales y comunicativas necesarias para su desempeño académico, fracasa continuamente, es disperso y carente en la construcción del oficio del estudiante. Por otro lado se da cuenta de un primer reconocimiento de las cualidades antes descriptas a partir de una procedencia territorial determinada. Podría pensarse que hay una primera complejización del término diferente a partir de un elemento explicativo de la diferencia desde la desigualdad.

3. Perspectivas acerca del estudiante diferente en el Programa Estudiantes Campesinos a la Universidad

El Programa de Estudiantes Campesinos a la Universidad (PECU) surge en el año 2002 en Córdoba a partir de la articulación entre diversas organizaciones campesinas (entre ellas, el MOCASE- Movimiento campesino de Santiago del Estero) y la Federación Argentina de Estudiantes de Agronomía (FAEA). El objetivo central del proyecto es 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. El principal actor de la Facultad que promueve la implementación de la política es el centro de estudiantes, conducido, en ese momento, por la agrupación estudiantil CAMBIUM, organización que actualmente pertenece al movimiento Patria Grande. La intención del Programa es construir relaciones con

organizaciones y no solamente con individuos. Esta distinción pretende afirmar un vínculo que propicie el enriquecimiento mutuo entre la Facultad y la organización en la medida en que los saberes aprendidos por los estudiantes campesinos contribuyan al mejoramiento de la organización y en la posibilidad de que en la Universidad se visibilicen realidades muchas veces excluidas del *curriculum* universitario.

El proyecto se implementa en la Facultad a partir del año 2006 con el ingreso, en sus inicios, de tres estudiantes campesinos. Actualmente, el Programa cuenta con cuatro estudiantes y uno de ellos se encuentra en las últimas instancias de cursada, por lo que será el primer egresado del PECU.

Uno de los dilemas que surgió a partir de la presentación de la propuesta fue la discusión acerca de quiénes debían ser los destinatarios de la política. Un entrevistado, en ese momento Secretario de Asuntos Estudiantiles y ex integrante de CAMBIUM, comenta:

“Me acuerdo que en un momento paso un borrador [del proyecto], la secretaria de extensión con toda buena leche me pasa un trabajito que decía cuáles eran las provincias más pobres. Como diciendo, bueno, podemos focalizarnos en esas provincias para que los chicos puedan estudiar, y eso genere... y recuerdo que una discusión que se armó en la gestión fue decir, bueno el sentido de este proyecto no es un sentido asistencialista de buscar salvar, sino que lo que se buscaba era trabajar con organizaciones porque el interés era fortalecer organizaciones, no individuos” (Docente 1).

En el testimonio puede reconocerse que el destinatario de la política no es visto como el sujeto “carente de”, y que puede ser objeto de una práctica asistencialista. Por el contrario, se valora su pertenencia a un territorio y a una organización, de manera de fortalecer el aprendizaje mutuo entre ambas instancias: universidad y organización. Así se aseguraría, según este testimonio, la posibilidad de visibilizar saberes y realidades que le permitan salir a la Facultad de ese “universo” (universidad) construido desde una lógica curricular que excluye otras discusiones:

“claramente nosotros apuntábamos a algún tipo de acuerdo entre las partes en las cuales la formación académica que logran, buscábamos otro tipo de formación, sea provechosa para la organización. (...) tampoco ocultábamos que nuestra intención era visibilizar una realidad que en las facultades, por más que yo te pueda asegurar que esta facultad es la facultad más progresista de todo el país, de ninguna manera quita que tiene una orientación sojera, para grandes productores y demás. Entonces la realidad era la pequeña producción, de los campesinos, era totalmente invisible, entonces la intención era la posibilidad de que chicos y organizaciones campesinas circulen por las aulas y podamos potenciarlos con las actividades del centro, visibilizarán una realidad que nosotros queríamos poner sobre la mesa. Esos objetivos planteamos. No como una medida simple de che, yo quiero ayudar a aquella organización porque me pareció copada, también nos

queríamos ayudar a nosotros mismos de mostrar una realidad que la Facultad no mostraba. Entonces, medio de prepo ponerla en un aula. Entonces cuando un profesor diga ‘bueno, el avance de la soja...’ alguien pueda levantar la mano y diga: ‘mira, en nuestra comunidad, la soja genera tal cosa y tal otra’” (Docente 2).

Otro de los testimonios confirma esta visión positiva del estudiante diferente según el territorio al que pertenece: “tenés a Manuel⁸ que es conurbano, Florencio Varela. Es re conurbano, que no tiene problemas de inserción...en la comunicación, en la cursada con sus compañeros” (Docente 2).

Esta entrevistada se refiere a los problemas de inserción como problemas de socialización con pares y profesores. No hace alusión con ello a una adecuada inserción académica. Dice así: “Manuel es un perfil de militante social. Comprometido, participativo, no termina de ponerle esa energía al estudio. Es un chico que no va a las consultas, pero no es que le cueste insertarse”.

El ex Secretario de Asuntos Estudiantiles asevera que los estudiantes que efectivamente iniciaron la carrera no fueron “cuadros” de las organizaciones, o compañeros a los que percibieran como “potenciales o referentes”.Ello se explica por el hecho de que las organizaciones priorizaron la lucha por la apertura de la Universidad Campesina de Santiago del Estero.En contraposición, la tutora entrevistada no realiza ninguna generalización acerca del perfil de los estudiantes del PECU y los analiza más como individuos que como sujetos pertenecientes a una organización. “Cada uno me parece que es un mundo”, afirma.

Entre las dificultades de inserción que detectan los entrevistados acerca de los estudiantes podemos mencionar dos: de índole económica y académica. Con relación a la primera, el ex secretario de asuntos estudiantiles asegura que el Programa “así inició, medio a los ponchazos”. La Facultad pudo otorgarles una casa donde vivir; una beca monetaria de Universidad y becas del Centro de Estudiantes para el comedor, apuntes y fotocopias que no resultó suficiente para la manutención de los destinatarios del programa.Respecto de las dificultades de índole académica, sostiene que los obstáculos que los estudiantes presentaron al momento de avanzar en la carrera son los mismos que los que cualquier ingresante puede tener al iniciar los estudios.

En síntesis, esta política-a diferencia de la Estrategia de Ingreso y del Programa Institucional de Tutores-, se propuso hacer posible la inclusión o la presencia de organizaciones sociales, más que de sujetos con determinadas características. Esta distinción le otorga un tinte singular a la política y a su devenir, en tanto que uno de los actores institucionales que hacen posible la

⁸Utilizamos un nombre ficticio para resguardar la identidad del estudiante.

permanencia de estos estudiantes en la Universidad (Centro de Estudiantes y militantes de organizaciones), busca fortalecer la relación de la Universidad con esas comunidades históricamente marginadas del ámbito facultativo. Sin embargo, otro de los actores que hemos entrevistado, sí analiza la diferencia haciendo hincapié en los sujetos. “Manuel es conurbano”. Vale la pena analizar las implicancias que uno y otro modo de percibir la diferencia conllevan.

Si se piensa a los estudiantes como parte de la comunidad PECU, sin percibirlos aisladamente, quizás sea posible fortalecer los vínculos entre estas comunidades y la Universidad, lo que conlleva el enriquecimiento mutuo a partir del intercambio de saberes y de sujetos que portan prácticas culturales y de producción distintas a las que conforman el actual *curriculum* universitario. Así, será posible visibilizar universos culturales actualmente negados por las prácticas académicas hegemónicas. El desafío será preguntarnos cómo es posible construir una Universidad que haga posible la simetría en la comunicación entre sujetos que usualmente percibimos como desiguales.

Por otro lado, la percepción que los estudiantes construyen de sí mismos como parte de un colectivo, quizás pueda potenciarlos y darle un sentido específico a su proyecto de ser universitarios. Podría profundizarse esta investigación considerando la pregunta acerca de cuál es el sentido que tiene para estos estudiantes, siendo ellos parte de comunidades campesinas, estudiar en la universidad. Mientras tanto, muchos de los actores que actualmente interactúan con los estudiantes del PECU, siguen pensándolos como sujetos aislados sin percibir la dimensión política que el Programa, en sus inicios, estableció como dimensión que lo identifica positivamente.

Formas de nombrar al diferente: diálogos con la teoría

En el análisis anterior observamos que en términos mayoritarios, las perspectivas de los docentes del ingreso, del primer año y de las tutorías en torno al estudiante “diferente” focalizan en aquellas cuestiones que carecen. Partir desde la “falta” para definir al estudiante diferente está asociado, en los discursos de los docentes, a cierta imagen del estudiante “ideal” propio de otro momento histórico. Cabe preguntarnos si es posible localizar en un tiempo y espacio concretos ese tiempo histórico al que los docentes suelen hacer referencia. Coincidimos con Diker (2011) cuando sostiene que el discurso pedagógico es muchas veces un discurso reivindicador del pasado:

“Al mismo tiempo que puede ser crítico de lo que sucedió en el pasado es un discurso que suele justificar el pasado o que traduce esa reivindicación en una

equivalencia entre cambio y deterioro. Se suele interpretar los signos del cambio como parte de un camino inevitable hacia el naufragio. (...) La medida del deterioro la da naturalmente el estado anterior al cambio. Estado que solemos localizar de manera muy imprecisa: antes. Solemos decir: antes se aprendía más. Antes los profesores enseñaban mejor. Antes esto no pasaba. Y esta perspectiva de un pasado que añoramos parece, y puede convivir con la perspectiva anterior, de un pasado que sometemos a crítica a la luz de sus efectos actuales. ¿Por qué pueden convivir? Porque la perspectiva del pasado que hace equivaler todo cambio a deterioro es una perspectiva que usa el pasado mucho menos desde una mirada histórica y mucho más desde una mirada mítica. Por lo tanto, no importa ni siquiera cuándo se localiza el antes. Antes era mejor. Lo que importa es el modo en el que el pasado funciona en la memoria individual y colectiva como un lugar mítico que condensa nuestra imagen acerca de lo que las escuelas (las universidades decimos nosotros) deben ser y ya no son. Al mismo tiempo o por esa misma razón el uso del pasado que solemos hacer en esta retórica que mira el cambio como deterioro es un uso normativo. Lo que nos trae el regreso al pasado no es el regreso en su historicidad si no lo que la escuela es en una pretendida esencialidad y por lo tanto universalidad. Por eso decimos es un recurso ahistórico al pasado que lo que pretende es encontrar en el pasado algo así como la naturaleza de la escuela. Lo que la escuela es y debería seguir siendo. Lo paradójico es que cuando el pasado funciona normativamente se convierte en un recurso que imposibilita la percepción del cambio”.

Siguiendo esta perspectiva, las formas en que los docentes de esta Facultad nominan al diferente, no difiere de la media sino del ideal, construido a partir de una “mirada mítica del pasado” que consiste en construir una norma (el estudiante ideal) para desde allí compararlos según se ajuste o no, a esa norma. De esta manera identifican un perfil de estudiante ideal definido a priori, ahistóricamente: “el esperado”, “el estándar”, “el que está hecho para lo que está hecho esto”, “que se adapta a las normas”, “el que puede transitar el modelo educativo académico en el que estamos”. Visualizamos entonces la producción de una regulación y un control de la mirada que define quiénes son y cómo son los diferentes. Como dice un viejo proverbio “el que denomina, domina”.

Consideramos que estas concepciones o formas de nombrar a los diferentes deben ser inscriptas, para una mejor comprensión, en el marco de los procesos de masificación de la matrícula universitaria en Argentina. En campos de conocimiento con una extendida tradición, como es el caso de las carreras de Ciencias Agrarias en nuestro país, esa imagen del alumno “estándar” se asocia a un sujeto que procede de las élites o de los sectores de nivel medio, relacionados con la actividad agropecuaria, quienes accedían de manera mayoritaria al nivel superior universitario. La masificación del nivel universitario que en Argentina y en América Latina se amplificó a partir de la década del ‘80 del siglo pasado y la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza media durante el período kirchnerista, trajo, entre otras consecuencias, un crecimiento y diversificación de las matrículas que ingresan a las

universidades públicas. Por ello, no es extraño que convivan en los imaginarios docentes, perspectivas acerca de los estudiantes que contrastan el pasado con la actualidad y que explican desde allí las dificultades y desafíos con las que se encuentran los docentes hoy en las aulas. Estas explicaciones convierten la diferencia en déficit y se vinculan a formas de enunciación de la diversidad en donde el otro es la fuente de todo mal (Duschatzky y Skliar, 2001). Pero este contraste con un pasado, como advierte Diker (2011) no siempre se realiza mediante el retorno al pasado histórico, sino muchas veces a un pasado mítico. En este caso, más que comparar al estudiante actual con aquel sujeto proveniente de una élite o de los sectores medios altos de la sociedad, el parámetro se establece a partir de un pasado mítico que “establece una comparación normativa que consiste, en un extremo, en afirmar o negar la entidad de algo se ajuste o no a la norma” (Diker, 2011). Sea aludiendo al pasado histórico o al pasado mítico, se reconoce entonces que son los otros, los diferentes, quienes portan las fallas y carencias sociales, dejando intocadas y sin cuestionar la misma práctica educativa o las formas de funcionamiento de la institución universitaria. Bajo estas perspectivas es el estudiante quien debe adaptarse y cambiar, y no la institución, sus prácticas, sus formas.

Partiendo desde esta perspectiva se logró identificar en los relatos de algunos docentes un posicionamiento que elabora primeras explicaciones que trascienden la comprensión del sujeto como problema para buscar en el territorio de origen de los mismos las causas de dichas “faltas” o “carencias”. Sin embargo, estos posicionamientos continúan fundándose en el sostenimiento de que es el estudiante quien debe adaptarse y cambiar, y no la Institución, sus prácticas, sus formas naturalizadas de funcionar y las formas de actuar de sus actores las que podrían ser objeto de problematización y transformación. Podemos identificar estos posicionamientos con dos perspectivas vinculadas al multiculturalismo que desarrolla McLaren (1977). Por un lado, algunos imaginarios docentes parecen fundamentarse desde el llamado “multiculturalismo conservador”: Desde esa perspectiva se sostiene que hay grupos mejor preparados cultural y cognitivamente y que, los otros, en tanto minoría, deben asimilarse a la cultura común del grupo dominante. Otros imaginarios se posicionan desde el “pluralismo superficial y el “multiculturalismo liberal”, reconociendo la igualdad cognitiva, intelectual y racional entre los grupos pero destacando también ciertas “limitaciones culturales” propias de estos grupos que pueden ser trabajadas por la educación.

Encontramos también algunas posiciones minoritarias que reconocen la diferencia como una potencialidad a explotar. En esos testimonios, los docentes advierten que las diferencias de orígenes y de clases sociales son aspectos que la universidad debe reconocer a fin de enriquecer la formación de la totalidad de los y las estudiantes. Esta perspectiva parte de

reconocer y valorizar a este nuevo estudiante como “legítimo otro” (Maturana, 1992), intentando prefigurar formas de relación en donde se actualiza el respeto por el otro (Senett, 2003).

Conclusiones

Los datos analizados permiten reconocer tres formas de pensar la diferencia. Por un lado, el estudiante diferente es conceptualizado como aquel que no responde al modelo ideal, en términos de su desempeño académico: es el “oficinista”, “rebelde”, “recursante”, “disperso”, “insistidor”. Modelo ideal, que sostenemos, es construido a partir de un uso mítico de un pasado inventado que nunca existió, o de un uso histórico de ese pasado en el cual quienes tradicionalmente accedían a las facultades de Agronomía eran los hijos de los terratenientes o de los sectores medios altos de la sociedad.

Por otro, se identifica al sujeto diferente con relación al territorio de origen, describiendo la diferencia como “carencia”: el estudiante del “cinturón hortícola” que es hijo de “bolivianos” y tiene “dificultades comunicativas y sociales” o el “pibe del conurbano” que no “se asume como estudiante universitario”. Estas perspectivas continúan sosteniendo la necesidad de que el sujeto se transforme y se adapte a lo requerido por la institución. Por último, encontramos una perspectiva alternativa que reconoce al sujeto diferente desde el territorio pero lo plantea en su potencialidad, en relación con lo que aporta a la institución universitaria: miembro de una “organización campesina”, “con saberes territoriales propios”, que introduce “discusiones de realidades productivas” ajenas pero relevantes para la formación universitaria.

Entendemos que esta posición constituye una superación de las perspectivas mencionadas previamente ya que permite avanzar en pensar la diferencia y heterogeneidad en términos positivos y colectivos, vinculándolo a lo que la diferencia aporta en términos de enriquecimiento en la formación académica, y no a lo que la diferencia impide o dificulta. Estas posiciones constituyen una superación de las perspectivas anteriormente descritas, sin embargo reconocemos también que las mismas no son las mayoritarias. Nos preguntamos entonces, en qué medida configuran visiones individuales o posiciones colectivas asumidas reflexivamente por los equipos docentes. Los testimonios recogidos por el momento, no nos permiten afirmar, de manera categórica, que esta valoración positiva de la diferencia constituya una perspectiva asumida en los equipos de trabajo de ingreso o en los equipos de trabajo de las tutorías.

Para enriquecer estos debates referidos a los modos de concebir al otro, consideramos pertinente tomar los aportes de Rinesi quien reconoce que en el ámbito universitario continúan existiendo dificultades de los docentes para imaginar su tarea y que muchas veces, estas dificultades están vinculadas a las formas de pensar al estudiante. En sus palabras: “Uno puede pensar frente a la enseñanza y frente a los estudiantes, cosas muy diferentes. Llegan llenos de carencias, traen enormes problemas de la secundaria, este muchacho va a tener que hacer un enorme esfuerzo, si no, no va a poder terminar, etcétera. Pero si uno se concibe a sí mismo como el agente público pagado, y no mal, por el estado para garantizarle a ese muchacho el ejercicio exitoso de su derecho a la educación superior, cambia totalmente la representación sobre uno mismo y sobre la tarea a realizar” (Rinesi en Agustín Scarpelli, 2013).

Finalmente, es interesante señalar que las perspectivas respecto al estudiante diferente que se identifican en los documentos de las políticas seleccionadas y en los relatos de los que diseñaron la política, difieren de las relevadas, en términos mayoritarios, en los relatos de los actores ejecutores de las políticas. Consideramos que esta disociación abre algunos interrogantes para analizar las complejidades referidas a la implementación de políticas sobre el abordaje de la heterogeneidad y la diferencia, en el marco de sistemas educativos universitarios masificados.

Bibliografía

- Diker, G. (2011) Conferencia. En Congreso Internacional de Educación. San Luis. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=rpm8JJuGFII>
- Duschatzky, S.; Skliar, C. (2000). “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas”. Mimeo.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales – FCAYF/UNLP (2014b). Estrategias de Ingreso a las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, noviembre de 2014.
- Garatte, L. Fava, M., Montenegro, J., Alcoba, J. (2015). Tensiones en la construcción de políticas de inclusión en el ingreso y primer año de carreras de Ingeniería en la UNLP. Perspectivas e implicancias para el trabajo docente. Ponencia. En Actas del Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. Seoane, V. (coord. ed.). (2016). *Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. (3: 2015: Ensenada)*. Actas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>
- Garatte, L. y Fava, M. (2015). Informe de evaluación de la Estrategia de Ingreso a la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Mimeo.
- García de Fanelli, A. M. (2010). Acceso, abandono y graduación en la educación Superior

Argentina. Debate 5. SITEAL

Gluz, N. y Rosica, M. (2011). Ingreso condicionado o condicionantes en el ingreso. El acceso al sistema universitario en contextos de fragmentación escolar. UNCOMA.

Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Maturana, H. (1992). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas.

McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez Editora.

Paso, M.; Garatte, L.; Fava, M. (2012). “Programa institucional de tutores”, ¿una alternativa a la problemática del ingreso?, en Lucarelli, E. y Finkelstein (Ed.) *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Paso, M; Garatte, L.; Fava, M (2008). Reglamento: Programa Institucional de Tutores (Documento Institucional). Facultad Ciencias Agrarias y Forestales. UNLP

Scarpelli, A (2013). “Un derecho ciudadano” en *Le monde Diplomatique*. Suplemento La educación en debate. Número 17. Disponible en: <http://www.eldiplo.org/index.php/archivo/171-cuba-cambia/la-universidad-en-democracia/>

Senett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, Editorial Anagrama.

Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.