Experiencias de conocimiento en el inicio de las carreras universitarias, relaciones con el saber, tribus y tradiciones de formación

Alcoba Julieta;
IdIHCS -CONICET, Universidad Nacional de La Plata;
julietaalcoba@yahoo.com.ar

Introducción

Este escrito presenta hallazgos de una investigación en curso¹ preocupada por comprender las experiencias de formación de los/as estudiantes en el tramo inicial de las carreras de Ciencias Agrarias y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata durante el periodo 2020-2022. En este tiempo la actividad académica en la universidad sufrió importantes modificaciones producto del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. Por tanto, los/as estudiantes participantes de las entrevistas transitaron diversas modalidades en el marco del tramo inicial de su carrera, las cuales alternaron entre presencialidad y virtualidad plena.

En particular se presentan hallazgos referidos a las experiencias de conocimiento en el tramo inicial de sus carreras buscando comprender las mismas en el marco de diversos escenarios institucionales. Se describen aquí algunas cualidades y elementos salientes de dichas experiencias, que permiten conocer las relaciones con el saber que los/as estudiantes construyen en las mismas y las dificultades o encrucijadas a las que se enfrentan en el marco de estas. Asimismo, se analizan estos hallazgos contrastando las experiencias en ambas carreras, a partir de los aportes de estudios antecedentes que permiten reconstruir cualidades del escenario disciplinar, institucional y tradiciones de formación en el que las mismas se despliegan.

Este trabajo se inscribe en un conjunto de investigaciones preocupadas por construir conocimiento sobre la universidad, en particular sobre los procesos de formación que en ella se despliegan desde una perspectiva microsocia que indaga en las experiencias y trayectorias de los actores que la habitan (Carli, 2012; Blanco, 2012, Pierella, 2014, Carrera, 2015; Garatte, 2022). La construcción de la investigación recupera un conjunto

¹Los hallazgos que se comparten forman parte de una investigación más amplia en curso, desarrollada en el marco de la tesis correspondiente al Doctorado en Ciencias de la Educación de la FaHCE. La tesis se desarrolla bajo la dirección de la Dra. Luciana Garatte, en el marco de una Beca doctoral financiada por el CONICET.

de indagaciones que permiten observar que las particularidades de los procesos de formación requieren de una mirada situada, local que reconozca las peculiaridades de las culturas institucionales, los grupos académicos, las historias y conflictos propios, las tradiciones y particulares formas que asume el cambio en las mismas (Soprano y Ruvituso, 2009, Garatte, 2012; Carrera, 2015).

La investigación se desplegó a partir de un diseño metodológico cualitativo, descriptivo y analítico, con un nivel de anclaje microsocio. El diseño de la investigación combinó una variedad de estrategias metodológicas con preeminencia de enfoques cualitativos. Las técnicas de recolección de datos fueron de índole primaria² (entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión) y secundaria (análisis documental). El trabajo con los datos se realizó mediante los aportes del método de análisis de la teoría fundada a partir de la codificación y comparación constante.

Para comenzar se presentan algunas coordenadas del territorio teórico que guiaron la investigación. Seguidamente, se realiza una reconstrucción de los escenarios en los que se despliegan las experiencias estudiantiles, retomando las particularidades de ambas carreras. A continuación, se desarrollan hallazgos referidos a las cualidades de las experiencias de conocimiento de los/as estudiantes. En el último apartado se proponen algunas reflexiones finales.

Territorio teórico

Indagar en las experiencias de formación en la universidad

La pesquisa parte de reconocer a la universidad como un espacio de producción de subjetividades y experiencias culturales. En particular retoma, para la construcción de la problemática que la ocupa, un conjunto de investigaciones que priorizan las dimensiones institucionales, culturales y experienciales de la vida estudiantil, partiendo de una mirada histórica del tiempo presente (Carli, 2012; Pierella, 2014, Blanco, 2012). Asimismo, se parte de comprender a la universidad como institución en tanto sistema cultural, simbólico e imaginario (Enríquez, 1996). Esta conceptualización permite entenderla como institución de vida, como espacio vivenciado como significativo por los sujetos que

² Se realizaron un total de 27 entrevistas a estudiantes de las carreras de Ciencias de Educación e Ingeniería Agronómica, ingresantes en el periodo 2020-2022; y un total de ocho grupos de discusión. Los/as entrevistados/as se seleccionaron a partir de una muestra no probabilística de estudiantes que expresa la heterogeneidad de las matrículas. Asimismo, se realizaron 6 entrevistas a miembros de las gestiones y equipos coordinadores de ingreso.

construyen en él su cultura experiencial atravesados por la cultura institucional (Remedi, 2013).

En este sentido, reconocemos los aportes de los enfoques organizaciones (Clark, 1989; Becher, 2001) y la Sociología de la Cultura (Bourdieu, 2009) en el área de estudios de la Educación Superior (Krotsch, 2001). Estas perspectivas aportan a la comprensión del reconocimiento de ciertas características organizacionales de las unidades académicas que les permiten sostener niveles relativos de autonomía respecto a los poderes centrales. Asimismo, permiten pensar a las disciplinas como las formas en que se estructura la organización académica, a través de diversas unidades operativas, que constituyen la “base pesada” de la universidad. También, habilitan la identificación, en dichas disciplinas, de características y formas de funcionamiento ligadas a tribus, poseedoras de ciertos elementos culturales que imprimen en sus dinámicas cualidades específicas (Becher, 2001). Sumado a ello, siguiendo a Bourdieu (2008), reconocemos al campo académico como un campo en donde se despliegan procesos de formación atravesados por luchas en torno a un capital específico, por lo que distinguimos su carácter conflictivo.

Dispositivo pedagógico universitario y plan de estudios de las carreras

En el marco de la indagación nos preguntamos a través de los aportes de qué categoría era posible conceptualizar la complejidad de la propuesta de formación para los inicios de las carreras universitaria, atendiendo a las complejidades institucionales antes desarrolladas. Optamos entonces por pensar lo académico en términos de dispositivo pedagógico, recuperando aportes de una profusa tradición en el campo de la investigación educativa que recurre a la teoría foucaultiana, y permite reconocer en lo institucional una oferta objetiva pero también subjetiva (Foucault, 1985; Frigerio y Diker, 2005; Langer, Rodán y Maza, 2012; Vercellino, 2021), así como destacar la cualidad productiva de la pedagogía en relación con la formación (Larrosa, 1995).

La investigación en desarrollo nos ha permitido observar que el plan de estudio se erige como un elemento del dispositivo pedagógico significativo en la experiencia de conocimiento de los/as estudiantes. Esto ya ha sido reconocido desde la teoría curricular, la cual señala al mismo como una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas, con capacidad para estructurar la vida en los centros educativos (Sacristán, 2010). Al respecto consideramos que, en el ámbito de la educación superior, la mirada sobre el curriculum, requiere complejizarse atendiendo a las particularidades organizaciones de la

institución universitaria. Como indica Salit (2011) “el currículum universitario opera como bisagra entre lo político, lo académico-pedagógico y lo institucional/organizacional” (p.8). La autora señala la necesidad de reconocer que la dinámica de elaboración curricular en la universidad asume una especificidad, ya que en estas, si bien estos procesos están condicionados por regulaciones externas, existe una fuerte participación de los agentes institucionales. Retomando la conceptualización de determinación curricular que propone Alicia de Alba, Salit (2011) sostiene que la participación de los claustros produce una indiferenciación entre los sujetos de desarrollo y los responsables del diseño, ello redundando entonces en que en el plan de estudios “...se reeditan conflictos vinculares no del todo resueltas y luchas entre sectores por legitimar posiciones en el campo; se ponen en juego estilos y culturas institucionales; se recolocan en el centro del debate perspectivas teórico metodológicas y problemas derivados de las prácticas profesionales” (p.14).

Si bien no es foco de esta pesquisa indagar en los procesos de reforma curricular en la universidad, ni realizar un análisis del plan de estudio de las carreras, si se considera que los aportes de la autora son valiosos en tanto permiten pensar los planes de estudio de las carreras como expresión de particularidades institucionales/organizacionales, ligadas a procesos de disputas institucionales, tribus académicas y tradiciones de formación en pugna con las que se encuentran los/as estudiantes en sus experiencias de formación.

Finalmente, retomamos aportes de la teoría de Bernstein, para la comprensión del currículum en relación con procesos de reproducción social. Para el sociólogo las formas en que una sociedad “clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que ella considera debe ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social” (1985, p.1). Para Bernstein, el conocimiento educativo es uno de los reguladores principales de la estructura de la experiencia, lo cual permite “preguntarse cómo formas de experiencia, identidad y relación social se evocan, se mantienen y cambian mediante la transmisión formal del conocimiento educativo y sus particularidades” (1985, p.1) El autor indica que el conocimiento educativo formal se realiza a través de tres sistemas de mensajes, entre los que identifica al currículum, el cual define lo que cuenta como conocimiento válido. Asimismo, presenta el concepto “código del conocimiento educativo” para referir a los principios subyacentes que configuran estos sistemas de mensaje. Señala entonces la necesidad de observar “los principios sociales que regulan la clasificación y la enmarcación del conocimiento que se hace público en las instituciones educativas” (1985, p.1). Identifica que “la estructura básica

del sistema de mensajes denominado currículum es dada por las variaciones en la fuerza de la clasificación” (p.3), es decir en los grados de mantenimiento de los límites entre contenidos, distinguiendo la existencia de códigos educativos agregados o integrados, de acuerdo con la fortaleza de la clasificación y enmarcación que proponen, señalando diversas consecuencias socializantes de los mismos.

Sus aportes destacan la necesidad de atender a los grados de clasificación-relaciones entre los contenidos y límites establecidos entre ellos- y enmarcamiento- fuerza de los límites establecidos en la relación pedagógica- que los códigos educativos proponen para atender a las resonancias de estas variaciones en las identidades que forman, identificando sus consecuencias socializantes.

Relación con el saber y prácticas académicas

Se retoman también los aportes de estudios específicos que construyen como marco problemático la pregunta por la relación con el saber. Retomando a Charlot, Vercellino (2020) reconoce que “la relación con el saber es definida como el conjunto organizado, indisociablemente social y singular, de relaciones que un sujeto humano mantiene con todo lo que depende del aprendizaje y del saber” (p. 69). A partir de un recorrido por diversos aportes, la autora identifica algunos elementos coincidentes en sus aportes que permiten enfatizar la relevancia de

dar cuenta de los saberes que son ofrecidos al alumno, oferta siempre contingente e históricamente construida, que supone cierta selectividad y organización de los saberes disponibles, a la vez que procesos de transformación de esos saberes para que devengan objetos de enseñanza. Asimismo, dan cuenta que la relación con el saber supone el desarrollo de una diversidad de actividades congnotivas, las que varían según se trate de aprender saberes objetivados, saberes hacer, es decir prácticos, o saberes relacionales, vinculados al estar con otros en la escuela (Vercellino, 2020, p. 70).

Sumado a esto, se retoman los aportes de Chevallard (1991) los cuales permiten enfatizar el lugar de la institución en la configuración de la relación con el saber, reconociendo que esta se construye en el marco e impactada por condiciones institucionales.

Coherente a esta perspectiva que reconoce diálogos entre la relación con el saber y el entramado institucional, se retoman los aportes de Rocha Pinto (1999) quien al investigar procesos de formación en la universidad propone el concepto de prácticas académicas dando cuenta de que las mismas propician determinadas relaciones con el “conocimiento

académico y con el aprendizaje de ese conocimiento, que se conecta directamente con la estructura y organización de los campos profesionales, así como con las disputas que los atraviesan” (Carrera, 2014:11). Asimismo, retomamos la lectura que Carrera (2015) propone de esta conceptualización, reconociendo que las prácticas académicas deben comprenderse tanto a partir de lo que los docentes hacen sino también de lo que dichas prácticas producen, y, al mismo tiempo, aquello que las produce.

Los escenarios de la experiencia estudiantil

En este apartado se describen algunas cualidades del plan de estudios de las carreras seleccionadas para el tramo inicial y se retoman investigaciones antecedentes que permiten destacar elementos propios de las culturas institucionales en que estas se despliegan y de las tradiciones de formación de las que forman parte.

La carrera de Ingeniería Agronómica

La carrera de Ingeniería Agronómica se dicta en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la UNLP. En la actualidad la facultad dicta dos carreras de grado: Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal. Según las estadísticas oficiales, en el año 2019 había un total de 1495 estudiantes, por lo que es posible caracterizar a esta unidad académica como de tamaño y complejidad “pequeña” siguiendo la caracterización que propone Montenegro (2016) para la UNLP.

La FCAyF se organiza en diferentes Secretarías, Prosecretarías y Departamentos docentes y no docentes. Con relación a los Departamentos Docentes los mismos son definidos como unidades de articulación de las asignaturas de acuerdo con criterios de afinidad epistemológica. Al respecto es interesante una investigación en esta unidad académica la cual encuentra que esta organización es significada por muchos/as docentes como contraria a la posibilidad de establecer proximidades entre objetos de estudios comunes de ciertas asignaturas en el marco de las carreras (Cap, 2011). Asimismo, señala que “en la FCAyF la fragmentación del conocimiento y la inercia aún percibida en la estructura de cátedra impone ciertos obstáculos al intercambio en materia curricular” (p. 121), dando cuenta de impactos entre las formas de organización institucional, cualidades de las tribus disciplinares y el accionar de las cátedras.

Respecto al plan de estudios de la carrera (FCAyF, 2004), el mismo corresponde al año 2004, momento en que se modificó el plan anterior³. Para el primer año de la carrera el plan establece 3 materias anuales (Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales, Matemática y Física Aplicada) y 4 cuatrimestrales (Química General e Inorgánica, Química Orgánica, Morfología Vegetal, Sistemática Vegetal). Es factible observar así que el primer año cuenta con una preeminencia de formación básica, con espacios curriculares provenientes de diferentes disciplinas del campo de las Ciencias Básicas y correspondientes al Departamento de Ciencias Básicas. Al respecto Cap (2011) encuentra que la fuerte presencia de estas materias en el tramo inicial no fue objeto de discusión en la reforma del 2004, pese a que existían perspectivas diferenciadas y en pugna en torno al perfil profesional que se debía formar; esto se consensuó aduciendo que ello contribuía a la adaptabilidad de los estudiantes a diversas áreas favoreciendo una formación “generalista” (Cap, 2011). Asimismo, con relación al plan de estudios, es preciso destacar que a ya partir del segundo cuatrimestre se establecen correlatividades entre asignaturas. Otro elemento relevante que el estudio de Cap (2011) nos permite identificar refiere a las motivaciones que existieron en la incorporación de la materia Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales. El argumento principal radicaba en la búsqueda por contrabalancear resultados negativos del desempeño estudiantil en primer año, buscando darle cierto “sentido” a las asignaturas básicas relacionando las mismas con el campo profesional.

Respecto a la estrategia de ingreso que propone la FCAyF para sus estudiantes, es posible reconocer que, pese a la extensa existencia de una política de ingreso en esta casa de estudios, desde la segunda década del siglo XXI, la misma ha estado signada por fuertes debates entre los claustros que implicaron intentos de reforma y resistencias. En particular, investigaciones antecedentes permiten observar cómo en esta casa de estudios, los cambios en las estrategias de ingreso fueron fuertemente resistidas por el claustro docente quienes buscaron sostener la presencia de exámenes vinculantes en materias de Ciencias Básicas para la cursada de las materias homónimas de primer año. Observamos que recién a fines de 2015, y debido a cambios exógenos (modificación de la ley nacional), la FCAyF eliminó sus exámenes vinculantes para el ingreso; sin embargo, la modificación no estuvo exenta de conflictos. Indagaciones recientes (Montenegro, Alcoba, Fava y Garatte, 2018) identifican que este proceso de cambio reeditó discusiones

³ En el año 2024 volvió a modificarse el Plan de estudios. No se considera esta modificación por encontrarse exenta al periodo estudiado.

entre la comunidad académica vinculadas a un conflicto previo no saldado en 2013. Estas disputas permiten explicar que, pese a la continuidad de la normativa nacional y de la normativa de la UNLP, el sistema de admisión a la FCyF para el ciclo de ingreso 2018 volvió a modificarse reeditando los exámenes de ingreso vinculantes.

A partir de la vuelta a los exámenes vinculantes, desde el año 2018 para ingresar a la facultad y cursar la totalidad de las materias se debe aprobar exámenes de Matemática, Química y Física los cuales pueden rendirse libres o participando en los cursos de nivelación de Matemática y Química a desarrollarse durante el mes de febrero, y de Física a implementarse a mitad de año. En caso de desaprobar estos exámenes los/as estudiantes pueden cursar Introducción a las Ciencias Agrarias, pero no las materias homónimas a estos cursos de nivelación. Asimismo, se debe participar obligatoriamente del Taller de Ambientación Universitaria (TAU), el cual consta de talleres en donde se brinda información sobre el Plan de Estudios, inserción profesional de la carrera, las posibilidades de participación de la Facultad, entre otros aspectos.

Finalmente señalar que las entrevistas realizadas⁴ permitieron observar que, en el periodo de virtualización forzosa de la enseñanza, en esta facultad las cátedras tuvieron autonomía para definir los modos en que se desarrollaría cada una de las materias, estableciéndose modalidades virtuales con fuertes diferencias en el marco de cada asignatura.

Las carreras de Ciencias de la Educación

Las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación se dictan en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). En la actualidad en la FaHCE se dictan 26 carreras de grado, entre Licenciaturas y Profesorados, organizadas bajo la órbita de 10 Departamentos Docentes. En términos generales, las carreras están ligadas a la formación de investigadores y docentes en el ámbito de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Pese a estos hilos comunes, es factible reconocer una gran amplitud disciplinar en convivencia en esta casa de estudios. Los Departamentos Docentes de la facultad reúnen diversas carreras, enmarcadas en coincidentes campos disciplinares por lo que las carreras de Ciencias se encuentran organizadas en el Departamento de Ciencias de la Educación (DCE). Así, la gestión de la Facultad conjuga Departamentos con Secretarías, Prosecretarías y Direcciones.

⁴ Se entrevistó a miembros de la Unidad Pedagógica de la Facultad.

Según la última información estadística disponible, en el año 2019 había 12.290 estudiantes en la FaHCE (UNLP, 2024) por lo que esta puede ser caracterizada como una unidad académica de tamaño y complejidad “grande” (Montenegro, 2016). Pese a esta masividad estudiantil existen disparidades importantes en las matrículas, pudiendo ser las carreras de Ciencias de la Educación enmarcadas en una facultad grande, pero representando una población pequeña de la misma.

Respecto al plan de estudios de la carrera el mismo se encuentra vigente desde el año 2002 (FaHCE, 2002) y establece el cursado para el primer año de seis asignaturas: Historia de la Educación General, Antropología Social y Cultural, y Problemática Educativa Contemporánea, en el primer cuatrimestre; y Pedagogía I, Psicología General e Historia del Pensamiento Filosófico y Científico en el segundo. De todas estas materias ninguna posee correlatividades para ser cursadas o aprobadas y casi la totalidad de ellas se enmarcan en el DCE⁵.

Es interesante destacar que la secuenciación actual del plan de estudios responde una modificación realizada a partir del año 2017, donde la asignatura Fundamentos Biológicos del Aprendizaje (hoy correspondiente al segundo año), es remplazada por Problemática Educativa Contemporánea. Esta traslocación del orden de las materias respondió en términos generales a la preocupación por el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles y la búsqueda por promover procesos de integración de las temáticas abordadas en las diversas asignaturas.

En el caso particular de Ciencias de la Educación no se han encontrado indagaciones que profundicen en el proceso de reforma del año 2002, sin embargo, es factible reconocer a partir de lo explicitado en el plan que, parte de las modificaciones estuvieron vinculadas a un diagnóstico interclaustró que reconocía algunos problemas curriculares entre los que se destacan la dispersión de contenidos intra e inter ejes disciplinares y cierta insuficiente relación entre los campos conceptuales y las metodologías de indagación y de enseñanza (FaHCE, 2002).

Respecto al Curso de Ingreso a la carrera (CICE), el mismo es definido y planificado anualmente por el DCE, a partir del trabajo de una comisión interclaustró. El CICE ubica su creación entre los años 2007-2008, sustentado en un enfoque preocupado por la sostenibilidad de las trayectorias estudiantiles (Marano *et al*, 2012: p. 6). En la actualidad el curso es de carácter obligatorio y se despliega durante los meses de febrero-marzo. Para

⁵ La excepción es Antropología Social y Cultural que corresponde al Departamento de Sociología.

aprobarlo los/as estudiantes deben tener un 70% de asistencia a los espacios que lo integran y aprobar la entrega de un trabajo final. La propuesta pedagógica del CICE “se articula sobre tres ejes: los contenidos disciplinares presentados como introducción a la carrera, actividades relacionadas con la llamada ‘alfabetización académica...y la socialización universitaria...” (FaHCE, 2017). Este curso si bien presenta sus particularidades en relación con los de las demás carreras de la FaHCE, comparte con ellos su modalidad de irrestricto y el enmarcarse en una conceptualización preocupada por las transiciones entre niveles educativos (Montenegro, 2016). Es interesante marcar que esta orientación general, según reconoce un estudio antecedente, fue vehiculizada en parte por iniciativa del Departamento de Ciencias de la Educación, acercando nuevas perspectivas para pensar el ingreso propias de la tradición que el mismo poseía en la carrera (Montenegro, 2015).

Las entrevistas realizadas⁶ a diversos actores institucionales nos permitieron reconocer que, durante el periodo de virtualización de la enseñanza, la política de ingreso a la FaHCE continuó siendo planificada por cada Departamento docente, pero profundizándose procesos de centralización de ciertas definiciones en la Secretaría Académica de la Facultad. Asimismo, nos permitieron observar que durante este periodo la facultad, mediante su Consejo Directivo, estableció lineamientos generales de política académica que impactaron en las prácticas académicas que desarrollaron las cátedras, buscando unificar algunos criterios de trabajo desde un posicionamiento preocupado por la continuidad de las trayectorias. Para el caso particular de Ciencias de la Educación identificamos que durante el periodo se desplegaron desde el Departamento acciones tendientes a promover el intercambio y el diálogo entre cátedras a fin de compartir diagnósticos comunes y consensuar formas de trabajo para el periodo, las cuales estuvieron marcadas, entre otras, por preocupaciones ligadas al sostenimiento de las trayectorias en particular en el tramo inicial de las carreras.

Las experiencias de conocimiento de los/as estudiantes en el tramo inicial de las carreras

En este apartado compartiremos hallazgos de la investigación que permiten caracterizar las experiencias de conocimiento de los/as estudiantes. Estas cualidades aportan

⁶ Se realizaron entrevistas al Director del Departamento de Ciencias de la Educación, la Prosecretaría Académica de la Facultad y las docentes a cargo del Curso de Ingreso a Ciencias de la Educación.

elementos para comprender las relaciones con el saber que los/as estudiantes construyen en los inicios de sus carreras, las dificultades o encrucijadas a las que se enfrentan y su vínculo con las prácticas académicas que transitan. Los resultados se analizan poniendo en diálogo los mismos con las cualidades de los escenarios institucionales y disciplinares descriptos, y los aportes del marco teórico de la investigación.

Las experiencias de conocimiento en los inicios de la carrera de Ingeniería Agronómica

En el caso de los/as estudiantes de Ingeniería Agronómica encontramos que la heterogeneidad disciplinar con la que se encuentran en las materias del primer año es un aspecto que impacta significativamente en su experiencia de conocimiento. Esta heterogeneidad emerge como “sorpresa” para los/as estudiantes, quienes no anticipan esta situación al momento de elegir la carrera, ni al dar cuenta de sus imaginarios en torno a ella, una vez iniciada. El impacto no está dado únicamente por la diversidad del contenido que aborda cada materia, sino que los/as estudiantes encuentran también disímiles configuraciones de prácticas académicas y de requerimientos en torno a las prácticas de estudio requeridas en el marco de cada asignatura. Los relatos dan cuenta de esta sensación de novedad, pero también de dificultad, respecto a la diversidad disciplinar en el primer año. Sumado a ello, estas diferencias parecen contrastar, en lo referido a las actividades cognoscitivas que demanda cada curso, con lo requerido en el nivel secundario.

Otro aspecto que emergió reiteradamente en las entrevistas refiere específicamente al encuentro con los saberes que ofrece la carrera. En principio es de destacar que para muchos/as la sorpresa por la heterogeneidad disciplinar es acompañada por cierto asombro al encontrarse con una cantidad limitada de contenidos vinculados con “el campo”. Los relatos permiten observar que, al transitar por las materias de primer año, los/as estudiantes notan que dentro de la heterogeneidad disciplinar, los contenidos que ellos logran vincular con lo agropecuario son limitados.

La vivencia de que los saberes que propone la carrera para el primer año se encuentran distanciados de sus búsquedas iniciales, deja huella no únicamente sobre el ánimo de los/as estudiantes, sino también sobre las relaciones que estos establecen con los contenidos que transitan en las diversas materias. Observamos que estas distancias tienen efectos en tanto liman la posibilidad de poner en diálogo sus saberes previos acerca de lo agrario con los contenidos curriculares, modificando incluso las prácticas y los

intercambios posibles en el marco de las aulas. Los/as estudiantes indican que en la mayoría de las materias (exceptuando Introducción a las Ciencias Agrarias), la distancia entre sus saberes y los contenidos desarrollados es importante, por lo que su participación en el aula disminuye, aumentando la centralidad del docente.

Sumado a ello, los/as estudiantes experimentan otras distancias vinculadas a los límites entre las disciplinas que se proponen transitar curricularmente en el primer año. Sólo quienes se encontraban cursando tercer año⁷ al momento de ser entrevistados/as dieron cuenta de visualizar algunas relaciones disciplinares, mientras que quienes aún se encontraban cursando materias de primer o segundo año, señalaron reiteradamente la poca relación entre los contenidos de las diversas cátedras.

Este proceso, observamos, se sostiene y profundiza en los periodos de virtualización forzosa. Allí los/as estudiantes indicaron encontrarse con una fuerte disparidad y diversidad en las propuestas de trabajo, que requerían de comprometerse en prácticas disímiles fomentando esto la sensación de dificultad en la construcción de su afiliación académica (Coulon, 1995).

Nuevamente, notamos, los límites disciplinares refuerzan la percepción de heterogeneidad mencionada en un inicio, así como las dificultades que experimentan los/as ingresantes para construir su afiliación. Comprender la universidad, adecuarse a su propuesta implica hacer inteligibles diferentes lógicas disciplinares desvinculadas entre sí que exigen disímiles formas de relacionarse con el saber e implicarse en las prácticas académicas. Pese a reconocer que para muchos/as esta heterogeneidad se traduce en dificultades, interesa destacar que los relatos permiten observar en concordancia por lo planteado por Vercellino (2020), que no es que los/as estudiantes no construyen relaciones con el saber debido a estas dificultades, sino que construyen relación con el saber emparentadas con dicha fragmentación, heterogeneidad disciplinar y distancias entre saberes propios y saberes enseñados.

Otra de las cualidades ligadas al plan de estudio de las carreras que observamos parece expresarse performativamente en las experiencias de conocimiento de los/as estudiantes refiere a la fortaleza de la seriación curricular que el mismo propone. Para comprender esto es preciso decir que la investigación nos permitió observar que, desde el inicio de su trayectoria - es decir desde los cursos de nivelación- y de manera continuada, los

⁷ Para el tercer año de la carrera el plan de estudios establece 8 materias entre las que se encuentra el Taller de Integración curricular I.

exámenes y su eventual aprobación, funcionan en las experiencias estudiantiles como llaves que habilitan -o no- a transitar determinadas materias. Sumado a ello, los/as estudiantes destacan que el abordaje de contenidos vinculados a las disciplinas básicas- con alta presencia en el tramo inicial-, les presenta serias dificultades, lo cual tiene efectos inmediatos en el desempeño en los exámenes. La convergencia de estas dificultades y la complejidad de los contenidos ligados a disciplinas básicas, junto a la relevancia para la propia trayectoria de la aprobación de los exámenes, parece construir un escenario particularmente complejo. Observamos así que el desempeño en los exámenes enfrenta a los/as estudiantes prontamente, y de manera sorpresiva, con una heterogeneidad de situaciones académicas que definen su trayectoria universitaria. Esto permite pensar que la fortaleza de la seriación del mapa curricular construye prontamente experiencias estudiantiles diferenciadas, incluso dentro de una misma cohorte de ingresantes, dando cuenta de considerables huellas del sistema de correlatividades en la experiencia. Esto, consideramos, colabora en la puesta en centralidad del examen en tanto dispositivo que valida-o no- formas de relacionarse con el saber, prácticas de estudio a implementar, y modos de organizarse necesarios.

Sumado a lo antes dicho, encontramos que en el marco de la heterogeneidad disciplinar del tramo inicial, los/as estudiantes destacan el encuentro con una materia con vinculación directa con contenidos: Introducción a las Ciencias Agrarias. Sin embargo, señalan que, en el tránsito de su experiencia, reciben señales institucionales referidas a la disímil centralidad que las materias tiene en su formación, las cuales deben atender en caso de querer permanecer en los estudios. Una de estas señales está relacionada con el sistema de correlatividades antes mencionados: si para los estudiantes las disciplinas básicas son complejas, y la aprobación de estas asignaturas es clave para proseguir el mapa curricular; y si el ritmo institucional es altamente exigente, entonces priorizar ciertas materias frente a otras será ineludible. Asimismo, indican verse persuadidos a priorizar aquellas prácticas que son de utilidad para la aprobación de exámenes, decisión que implica abocar su tiempo principalmente a materias vinculadas a las disciplinas básicas, priorizando su estudio y las prácticas que sean más eficientes, no para su comprensión, sino para su aprobación, estableciendo relaciones instrumentales con el saber. En el mismo sentido observamos que los/as estudiantes construyen valoraciones disímiles respecto a las prácticas colectivas de estudio, cuyo elemento en común es que se fundamentan y son explicadas a partir de la utilidad que encuentran en ellas para aprobar los exámenes,

priorizando en general formas de conocer individuales por su efectividad frente a las colectivas.

Estos hallazgos resultan interesantes de ser puestos en diálogo con la caracterización realizada en el apartado anterior, donde los exámenes como dispositivo de selección fueron señalados como un elemento conflictivo en la propia definición de política institucional. Interesa entonces pensar cómo aquellos sentidos, en disputa, en torno al ingreso a una comunidad académica que existen en la FCyF pueden ser observados desde una mirada microsocial, teniendo su representación no solo en las dinámicas de cambio institucional (Montenegro, Alcoba, Fava y Garatte, 2019) sino también en las experiencias de conocimiento de quienes buscan ingresar a estas ellas.

Asimismo, los hallazgos permiten pensar que la experiencia de conocimiento de lo/as estudiantes en el tramo inicial de Ingeniería Agronómica pareciera estar marcada por la búsqueda de adquisición de estados de conocimientos determinados (Bernstein, 1985) que observan son requeridos en los exámenes. Estos parecen así erigirse como elementos centrales del dispositivo pedagógico, lo cual edifica no solo determinadas formas de relacionarse con el saber y actividades cognoscitivas a priorizar, sino también formas de valorar el trabajo colectivo.

Sumado a ello, el análisis de las experiencias permite observar rasgos en las mismas que podemos ligar con las formas organizacionales de la institución donde el peso de las cátedras es significativo, lo cual parece dificultar procesos de integración referidos a los contenidos correspondientes a las diversas asignaturas, como a las formas educativas que estas proponen. Así es posible pensar que la fortaleza de la cátedra como forma organizativa resuena en límites fuertes en la clasificación y enmarcación del conocimiento que se propone (Bernstein, 1985), imprimiendo rasgos particulares a las experiencias de conocimiento.

Finalmente interesa destacar que las cualidades de las experiencias de conocimiento observadas presentan coincidencias con las resonancias socializantes que Bernstein (1985) atribuye a los códigos agregados, sobre todo en relación con el peso relativo del poder de las cátedras, la conceptualización del saber como propiedad privada, la variabilidad en las formas pedagógicas, y la aceptación de un orden y ritmo establecido como aprendizaje necesario para integrarse a una disciplina particular.

Las experiencias de conocimiento en los inicios de las carreras de Ciencias de la Educación

En principio interesa destacar que un aspecto notable del análisis de las experiencias de conocimiento de los/as estudiantes de estas carreras, es la distinción que realizan en torno a “las materias de ciencias” y “las otras”. Al respecto, señalan encontrar cualidades comunes en aquellas materias que están a cargo de docentes de Ciencias de la Educación y que no son compartidas de forma masiva con estudiantes de otras carreras. Reiteradamente en los relatos emergen estas aclaraciones, donde destacan que las “materias de ciencias” ofrecen ciertas formas comunes de relacionarse con el saber que difieren de lo que encuentran en otros espacios. Estas formas, observamos, impregnan fuertemente su experiencia, teniendo la capacidad de hacerlo por ser mayoritarias en la propuesta curricular. Observamos también que muchos/as construyen una explicación sobre este fenómeno indicando que el tamaño de la comunidad de Ciencias permite el despliegue de ciertas formas de relacionarse con el saber, imposible para otras carreras con las que comparten aulas donde, entienden, la masividad se impone. Podría pensarse que, inicialmente, algo del modo de organizacional de la facultad, de su tamaño y complejidad impregna las experiencias de los/as estudiantes, quienes sin aún conocer en profundidad la misma, logran descifrar características de esta y desde las comunidades que allí conviven desde las propias prácticas académicas en las que se implican.

Observamos también que las experiencias de conocimiento de quienes inician las carreras se ven impactadas por el encuentro con el requerimiento recurrente de dos prácticas específicas transversales a las diferentes materias: la escritura y la lectura académica. Las/o estudiantes insisten que estas prácticas emergieron repetidamente en el primer tramo de la carrera, tornándose así centrales. Señalan entonces que una de las dificultades con las que se encontraron refirió a la necesidad de imbricarse en cierta relación epistémica novedosa que requería el dominio de estas actividades puntuales. Pese a ello observamos que, estas dificultades se ven matizadas en sus relatos por cierta reiteración. Los/as estudiantes indican que, en el caso de las “materias de Ciencias” la escritura forma parte de las prácticas cotidianas del aula, de los contenidos enseñados y también evaluados; mientras que en las “otras materias”, la escritura emerge solamente como saber evaluado, sin mediar instancias de formación acerca de esta. Señalan entonces que el encontrarse con gran cantidad de “materias de Ciencias” en su tramo inicial implicó la reiteración de estas prácticas, lo cual consideran les facilitó su adquisición. Asimismo, destacan que esta reiteración de la escritura y lectura académica funcionó como elemento que les permitió “hilar” las materias que cursan en el tramo inicial, identificando formas comunes de relacionarse con el saber.

Así, la diferenciación entre “materias de Ciencias” y “las otras” que realizan tempranamente en la carrera, podría pensarse que da cuenta de una identificación temprana de cualidades de los campos disciplinares en los que se implican a partir de las formas de conocer que proponen. Consideran entonces que en las “materias de Ciencias” las propuestas de clase implican un desplazamiento del rol docente, donde la centralidad del explicador se desdibuja, dando mayor presencia y participación a los/as estudiantes y al intercambio entre compañeros/as. Destacan así que estas clases la palabra circula, y el trabajo e intercambio con sus compañeros/as se torna cotidiano en el marco de propuestas de clase coordinadas por un/a docente. Observamos entonces que, en su experiencia en el tramo inicial de la carrera, van construyendo un imaginario sobre el campo disciplinar al que ingresan a partir de las prácticas académicas que allí habitan.

Lo hasta ahora explicitado permite observar que los/as estudiantes consideran que la escritura de trabajos demandada en los exámenes, su estructuración grupal, las modalidades de clases, las formas de participación que estas proponen y los estilos docentes con los que se encuentran, los introducen en formas de relacionarse con el saber particulares que dan cuenta de cierta unidad entre las materias que consideran son representativas de la carrera, e imprimen cierta identidad a la misma. Incorporamos la palabra *ciertas* debido a que observamos que esta perspectiva encuentra matices en sus expresiones, y para algunos/as se encuentran acompañada de grises y contradicciones.

Encontramos entonces, que, en sus experiencias, emergen prácticas académicas que funcionan como señales de unidad que les permiten advertir prontas relaciones entre los contenidos abordados en las diversas cátedras, a partir de lo que ciertas formas comunes de acercarse al saber disponen.

Al respecto algunos/as estudiantes destacan la impresión de que el tránsito por estas prácticas fue preciso para construir una mirada crítica y analítica que entienden es requerida por la carrera, y a la cual le encuentran un valor transversal para afrontar los contenidos que proponen diversas cátedras. Esta mirada, que consideran es necesaria construir en la carrera, advierten les implica cierta imbricación del yo en la situación, y por lo tanto, cierta transformación o conmoción de su propia subjetividad frente al saber-objeto (Charlot, 2008). De este modo, observamos que para muchos/as el trabajo de construcción de esta mirada crítica, y el engranaje de diversas prácticas académicas que identifican experimentar a fin de lograrlo, funciona como un hilo que va tejiendo relaciones entre los contenidos específicos de las diversas materias. Sumado a lo antes dicho, encontramos que los/as estudiantes encuentran otras vetas que tejen cierta

integración entre las diversas materias, vinculadas a la relación entre los contenidos específicos y sus realidades cotidianas. Aun siendo muchos de estos contenidos objetos teóricos que requieren cierta abstracción, los/as estudiantes encuentran posibilidades de poner en diálogo estos saberes con sus realidades cotidianas, señalando las clases como espacios donde se habilitan diálogos entre los fenómenos sociales, en general, los educativos en particular, y los conceptos teóricos propuestos. Esto, indican, favorece prominentemente su valoración sobre la carrera y sobre los contenidos que allí se desarrollan y, consideran, les facilita imbricarse en la misma.

Estos hallazgos, consideramos, dan cuenta del valor heurístico del concepto de prácticas académicas para indagar en la universidad, en el diálogo entre aquello que estas producen y aquello que las produce, y permiten pensar en algunos señalamientos que Bernstein (1985) realiza en torno a las consecuencias socializantes de los códigos. Podría pensarse que en estas experiencias encontramos ciertas resonancias de lo que el autor atribuye a códigos integrados pese a que, como vimos, el plan de estudios de la carrera se encuentra organizado por diversas asignaturas. Sin embargo, la reconstrucción del escenario realizada sí permite observar que, tanto en la reforma del plan del 2002, como en la modificación del año 2017, la pregunta por la integración de los saberes formó parte de las decisiones curriculares.

Interesa destacar que al indagar en las particularidades del periodo de virtualización forzosa de la enseñanza, si bien emergen elementos muy particulares de este contexto, los/as estudiantes entrevistados destacan haber encontrado también formas comunes de acercarse al saber propuestas, destacando que, nuevamente, “las materias de Ciencias” ofrecieron formatos de clases similares, insistiendo en las prácticas de escritura y lectura, y ofreciendo contención y apoyo pedagógico de los/as docentes para sortear las dificultades que estas prácticas requerían. Asimismo, encuentran similitudes en la insistencia de los docentes de Ciencias a promover trabajos colectivos incluso en un contexto donde las grupalidades eran forzadas por no conocerse entre ellos/as.

Lo observado permite entonces preguntarnos si estos rasgos de las experiencias de conocimiento de los/as estudiantes donde se destaca cierta integralidad a partir de “hilos” que encuentran en el marco de las prácticas académicas que transitan, puede pensarse en relación con las formas de organización específica de la comunidad de Ciencias de la Educación, donde además de las cátedras, lo departamental y lo institucional parece tener un lugar prominente en la definición académica.

Reflexiones finales

La indagación realizada permitió reconstruir algunas cualidades de las experiencias de conocimiento de los/as estudiantes en el marco de dos carreras particulares, y reconstruir algunas cualidades organizacionales de los escenarios donde las mismas se despliegan.

Los hallazgos confirman investigaciones antecedentes que sostienen que los/as estudiantes en los inicios de sus carreras universitarias deben construir una afiliación novedosa no solamente a una cultura institucional, sino también a culturas académicas que se comportan como comunidades poseedoras de elementos culturales compartidos, propiciando determinadas relaciones con el conocimiento académico y el aprendizaje del mismo, conectadas con la estructura y organización de campos académicos y tradiciones curriculares.

Lo encontrado nos permitió observar cómo ciertas cualidades de las tribus académicas y debates propios de las tradiciones curriculares y de formación de las carreras, conmueven las experiencias de los/as estudiantes, configurando experiencias de conocimiento y de afiliación a la universidad diferenciadas. Asimismo, los hallazgos obtenidos hasta el momento nos alientan a continuar estableciendo diálogos entre las experiencias estudiantiles y las particularidades institucionales, dando cuenta de la riqueza que puede aportar a la comprensión de los procesos de formación que suceden en la universidad, una mirada que reconozca las peculiaridades locales.

Lo encontrado permite señalar, además, la valía de las indagaciones referidas al conocimiento educativo como regulador de la estructura de la experiencia para indagar en las experiencias estudiantiles. La selección de dos carreras divergentes, enmarcadas en diversos campos disciplinares, correspondientes a instituciones de desigual tamaño y complejidad, consideramos, aportó riqueza para el análisis de las experiencias, ya que permitió observar relaciones entre diversos grados de clasificación y enmarcamiento del conocimiento, y las cualidades de las experiencias de conocimiento estudiantiles. Asimismo, las indagaciones sobre las relaciones con el saber aportaron una mirada que permite reconocer el carácter productivo de ciertas prácticas.

Un hallazgo significativo que nos alienta a profundizar la mirada refiere a lo sucedido en tiempo de pandemia. Si bien podría pensarse que la irrupción de la presencialidad marca quiebres importantes respecto a las experiencias de conocimiento, los resultados permiten observar procesos de continuidad. Pese a la desestabilización institucional y la

transformación de las prácticas académicas que requirió el contexto, observamos que los/as estudiantes marcan continuidades entre sus experiencias en presencialidad y pandemia. De este modo, la indagación realizada permite rescatar la importancia de estudiar lo sucedido en el marco de la pandemia, no solo para observar las desestabilizaciones, los quiebres, las tensiones, sino también las prácticas asentadas e instituidas en la universidad, que permanecen incluso en momentos de grandes transformaciones.

En particular destacamos que los hallazgos de esta investigación contribuyen a valorar la experiencia estudiantil como objeto de indagación no solo en tanto colabora a ampliar nuestro conocimiento sobre cómo las mismas se despliegan en tiempos históricos determinados, sino también acerca de aquellos elementos y características del dispositivo pedagógico universitario con capacidad performática en las experiencias. Particularmente, nos alientan a seguir profundizando el análisis para comprender cómo las disputas disciplinares y relaciones de poder en la universidad, se expresan en las formas de transmisión y consagración del saber con las que los/as estudiantes se encuentran en sus carreras, observando las consecuencias que ello adquiere en sus experiencias.

Referencias

- Becher, T. (2001). Tribus y territorios académicos. *La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (15). <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>
- Blanco, R. (2014). *Universidades íntimas y sexualidades públicas. La Gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Bourdieu, P y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1964).
- Cap, M. (2011). *Actores y procesos en la definición del perfil académico y profesional de los Ingenieros Agrónomos de la Universidad Nacional de La Plata: Perspectivas y experiencias de grupos académicos de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales* (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Carli, S (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carrera, M. (2015). *Aprender a ser sociólogo. Prácticas de lenguaje, militancia y formas de sociabilidad en el proceso de formación de sociólogos y sociólogas en la FAHCE-UNLP* (Tesis de maestría), Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperada de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1153/te.1153.pdf>

- Carrera, M. C. (2014) ¿Cómo dar cuenta de procesos educativos en la universidad?: Primeras notas para la comparación de los procesos de formación de abogados/as y sociólogos/as en la UNLP; Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; 2014; 43-70. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/125420>
- Charlot, B. (2008). *Las relaciones con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autonomía Metropolitana.
- Coulon, Alain (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (2004) Plan de Estudios de Ingeniería Agronómica. Universidad Nacional de La Plata.
- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (2004). Plan de estudio de Carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires
- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (2017). Programa Curso Introductorio a las Carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación.
- Foucault, M. (1985). *Historia de la sexualidad. Vol. 1. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005). Acerca del saber, de la relación de saber y de las condiciones para aprender. En UNESCO/OREALC, (Coord.), *Educación secundaria en la región: ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos* (pp. 1-50).
- Garatte, Luciana (2012), *Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966-1986)*. Tesis de Doctorado. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/118346>
- Garatte, Luciana. (2022). La universidad desde la perspectiva de los actores en su comunidad académica. Análisis de las tradiciones, trayectorias y proyectos de formación. *Revista alquimia educativa*, 9 (2):33-52 (Artículo)
- Gimeno Sacristán, José. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. Recuperado en 13 de octubre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es.
- Krotsch, P. (2001). *Educación Superior y Reformas Comparadas. Cuadernos Universitarios N° 6*. Ediciones Universidad Nacional de Quilmes.
- Larger, E., Cestare, M., & Martincic, H. (2019). Los sentidos construidos por jóvenes de Caleta Olivia sobre el derecho a la educación: un estudio sobre los efectos de la racionalidad estatal. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 11(2), 136-154. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v11i2.792>
- Larrosa, J. (Ed.) (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta.

Marano, M. G.; Vicente, M. E.; Montenegro, J. y Otros (2012) Estrategia de Ingreso a Ciencias de la Educación. Informe Bianual 2010 – 2011”. Dpto. de Ciencias de la Educación, FAHCE, UNLP.

Montenegro, J. (2016) Políticas de acceso a la Universidad Nacional de La Plata. Un análisis de las estrategias de ingreso desde la sanción de la Ley de Educación Superior (1995-2015). (Tesis de Maestría). Secretaría de Posgrado. FaHCE- UNLP, Buenos Aires, Argentina. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1325>

Montenegro, J., Alcoba, J., Fava, M. y Garatte, L. (2019). Cambios y tensiones en las políticas de ingreso en Argentina. *InterCambios* 6(1), 43-53. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.17817/pr.17817.pdf

Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.

Remedi Allione, E. (2013). *Conferencia central, En Paso, Elías y Hernando (Compiladoras) Debates en Pedagogía. Teoría, formación e intervención. Tomo I. 1ed.* EDULP.

Rocha Pinto, P. (1999). *Práticas acadêmicas e o ensino universitário. Uma etnografia das formas de consagração e transmissão do saber na universidade. Niterói.* EdUFF.

Salit, C. L. (2011) Procesos de cambio curricular en la universidad. Aportes desde una lectura en clave pedagógica *Revista Argentina de Educación Superior*, 3 (3), 10-25. Recuperado de: https://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_salit.pdf

Universidad Nacional de La Plata (201). Información estadística, disponible en <https://unlp.edu.ar/estadisticas/>

Vercellino, S. (2020). *La investigación sobre la relación con el saber de los estudiantes ingresantes de ciencias aplicadas de la UNRN*. [Tesis para optar por Doctora en Educación], Universidad Nacional de Córdoba. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6029>