

**Transitar la universidad: entre apuestas, atajos y proyecciones. Una mirada del estudiantado universitario desde sus propios decires. Avances de un trabajo de indagación**

Julia Andrea Bernik

(INDI- FHUC- UNL)

[bernikjulia@gmail.com](mailto:bernikjulia@gmail.com)

Milagros Sosa Sálico

(FHUC-UNL)

[milasosalico@gmail.com](mailto:milasosalico@gmail.com)

Cecilia Ángela Odetti

(INDI-FHUC-UNL)

[odetticecilia@gmail.com](mailto:odetticecilia@gmail.com)

La intensidad y vertiginosidad de las experiencias vitales de docentes y estudiantes en este tiempo presente, dentro de los itinerarios de formación en la universidad, se amplifica y profundiza. Lo advertimos, lo leemos y lo vivenciamos cotidianamente en cada espacio académico: aulas, laboratorios, pasillos, oficinas. Condición que no es ajena a toda práctica social y a rasgos que atraviesan la constitución de las subjetividades y los vínculos hoy. En este pulso histórico, social, cultural que está marcando una época, detenemos la mirada en algunos aspectos que advertimos fuertemente condicionados a la vez que condicionantes de las experiencias en la universidad: la construcción del saber, el entramado de los vínculos pedagógicos, la apropiación de las regulaciones curriculares.

En un entretejido dinámico, en ocasiones abigarrado y en otras flexible, el análisis de estos condicionantes nos va ofreciendo otras claridades sobre la naturaleza de los itinerarios de formación en la universidad. Nos proponemos realizar una aproximación a esta naturaleza mirándolos en sus reversos, en sus rasgos no declarados o evidentes, en cómo se van constituyendo en la trama de las proyecciones institucionalizadas y las expectativas oficializadas. Nos interesa también advertir cómo y cuánto estas se modifican y mutan a partir de estos entretejidos.

Para ello, hemos recogido decires, perspectivas y percepciones de docentes y estudiantes. En este trabajo, queremos compartir la de estudiantes. Estamos sistematizando sus voces – a través de encuestas- que están ampliando sustancialmente nuestras comprensiones y perspectivas. Así, en una primera parte, presentaremos las *hipótesis centrales que sostienen la exploración y que orientaron la construcción del instrumento* -encuesta-. Compartiremos la estructuración de este aspecto del diseño de la investigación que guarda vinculación con los modos en que fuimos pensando el trabajo empírico con docentes. En una segunda, expondremos parte del proceso de *construcción de criterios de análisis* que nos fuimos dando como equipo y ante la vasta, diversa, divergente y particular información recogida en las voces de estudiantes. Iremos compartiendo estas voces, en lo que tienen para decir respecto de algunos aspectos constitutivos de estos itinerarios de formación. Finalmente, describimos unos *primeros emergentes relevantes* que nos están permitiendo aproximaciones valiosas a la naturaleza de los itinerarios de formación en la universidad.

Nuestro trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *“Itinerarios de formación en la universidad pública: regulaciones curriculares, clase, experiencia estudiantil. Exploraciones teórico metodológicas sobre sus articulaciones en un territorio complejo”* (PI CAI+D, UNL, 2020- 2024- Cód. del PI 50520190100009LI, Res CS 378/20) con sede en el Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC-UNL)<sup>1</sup>.

### **Indagar en los itinerarios de formación desde la perspectiva de estudiantes: hipótesis de trabajo y construcción del instrumento**

Nos interesa indagar en los itinerarios de formación en la universidad, reconocer tramas no documentadas que los sostienen y significan. Reconocemos que se trata de un objeto complejo que, en tanto tal, se nos muestra sólo en su opacidad (Ardoino, 1991). Es por

---

<sup>1</sup> El equipo está integrado por: Alejandra Ambrosino (FHUC); Sonia Barreto (F Cs de la Salud-UNER); Mariana Bullón (estudiante avanzada -FHUC); Leonardo Caudana (FHUC- FCEdu UNER); ; Clemente Gastaldello (FHUC); Cecilia Odetti (FHUC); Florencia Puggi (FHUC); Paola Quaino (FIQ); Juan Pablo Sánchez (FIQ); Milagros Sosa Sálico (FHUC); Juan Pablo Taulamet (FICH); Alejandro Trombert (FBCB); Leonardo Zequin (UTN-Santa Fe); Julia Bernik (FHUC) -en calidad de Directora-; y Susana Valentinuz (FHUC- FCEdu UNER) - en calidad de Co-Directora.

ello que decidimos partir y sostener una perspectiva de análisis multirreferencial que abrevando en el campo didáctico repara e incorpora ángulos de análisis de otros campos disciplinares y experiencias (*cf.* Souto, 1996, 2023; Edelstein G., 2009, 2023), porque compartimos la relevancia de todo estudio que procura amplificar las lentes epistémicas y disciplinares cuando trata en torno a un objeto que se entiende en su naturaleza dinámica, sustancialmente histórica y social.

Nuestra investigación persigue el propósito de explorar en la especificidad de estos itinerarios de formación, comprendiéndolos como una compleja configuración de experiencias y regulaciones que se definen en y por un espacio y un tiempo particulares. Estudiar cómo se construye esta especificidad, advirtiendo profundas ligazones entre múltiples dimensiones, pero fundamentalmente indagando en la naturaleza de éstas. Aproximarnos a las dinámicas de estos entramados y a los sentidos que adquieren en esas particularidades nos permitirá entonces realizar el ejercicio crítico de averiguar sobre tramas y, desde la vigilancia epistemológica, trabajar superando perspectivas binarias o unidimensionales (PI CAI+D 2020:2).

Los itinerarios de formación, en tanto conjuntos de prácticas humanas, históricas, sociales, interrogan y se escapan de esquemas de análisis que pretenden explicaciones totales o comprensiones completas (*cf.* Sirvent, 2005; Sirvent, Rigal, 2023). La investigación procura situarse justo allí: en la dinamicidad de estas prácticas y en la decisión de reconocer rasgos (De Alba, 2002) -decimos no documentados, latentes, soslayados- que hoy las están configurando.

En este sentido, preferimos reponer en el análisis un ejercicio reflexivo mediante el cual pongamos en diálogo aspectos que configuran la formación en la universidad: las prescripciones que se proponen organizar y estructurarla- aludimos a regulaciones curriculares-; los recorridos de formación en uno de los espacios determinantes como la clase universitaria - la advertimos como unidad de sentidos-; la experiencia estudiantil - en tanto recorridos vitales no siempre evidentes en el espacio universitario-. En este marco, amplificamos una noción de trayectorias universitarias<sup>2</sup> en tanto pasamos del reconocimiento de los recorridos estudiantiles representados en mapa relevante de un

---

<sup>2</sup> Los estudios sobre trayectoria académica emplean diversas estrategias teórico-metodológicas para abordar asuntos vinculados con el ingreso, la permanencia y/o el egreso, así como las problemáticas sobre rendimiento académico y los debates en torno al curriculum universitario (Zandomeni y Canale 2010).

proceso hacia el reconocimiento de indicios importantes para averiguar otros territorios de ese mapa que están frecuentemente solapados. Estamos construyendo un estudio que nos posibilita ir interpelando los “relatos canónicos” (Nicastro, Greco, 2012) sobre la formación, el rendimiento académico, los buenos estudiantes, los buenos docentes, entre otras proyecciones instaladas en el imaginario académico.

Este foco teórico conceptual sostiene la elaboración de un diseño de investigación, esto es, la construcción de los instrumentos para el trabajo empírico (encuestas y entrevistas semi-estructuradas) que optimicen y enriquezcan estas miradas. A continuación describiremos brevemente cómo fuimos elaborando estos instrumentos a la luz de nuestras hipótesis de trabajo en torno a nuestro objeto de estudio.

Durante el 2022-2023 realizamos encuestas y entrevistas semi-estructuradas a docentes mediante las cuales indagamos sus percepciones respecto de sus clases y la enseñanza; respecto de sus estudiantes; cuánto de estas percepciones influyen en sus propuestas de clases; aquello que más les preocupa del trabajo con ellos/as y las cualidades de un buen estudiante (Bernik, Valentinuz, Sosa Sállico, Sanchez, Odetti, 2023 a y b; Bernik Bullón, 2023; Bullón, 2023; Bullón, Bernik, 2022). En la encuesta también exploramos algunas características generales sobre sus desempeños docentes dentro de la universidad (antigüedad docente; antigüedad en el cargo docente; actividades de investigación; actividades de extensión; vinculación investigación-docencia-extensión). Durante las entrevistas, retomamos emergentes relevantes que identificamos en el análisis de las encuestas, los que fueron motivo de intercambio y nuevas reflexiones.

El análisis de la información recogida en estas encuestas y entrevistas, así como también un primer ejercicio de construcción de rasgos sobre los itinerarios de formación, a partir de sus percepciones docentes, nos permitieron pensar la estructuración general de la encuesta a estudiantes. Si bien habíamos definido unos ejes comunes, a la luz de lo surgido con docentes, fuimos enfatizando y priorizando otros para conversar con estudiantes.

De esta manera, estructuramos la encuesta en cuatro secciones<sup>3</sup>. La primera, que identificamos como de *información general*, les pedimos que indiquen carrera que están cursando; año de ingreso; cantidad de asignaturas aprobadas; si realizan actividades extracurriculares (ejemplo: consejera/o estudiantil, ayudante o auxiliar docente

---

<sup>3</sup> En el apartado siguiente presentamos características de la muestra en general.

alumna/o, cientibecaria/o, adscripto, voluntariado entre otras); si por fuera de la Facultad desarrollan otras actividades (deportivas, culturales, religiosas, partidarias, entre otras); si poseen un trabajo rentado; si disponen de alguna beca o subsidio para realizar sus estudios; y, con quiénes viven diariamente. En la segunda, indagamos en sus percepciones sobre *las clases universitarias y la enseñanza*; si aportan a su formación y a la formación en su futuro campo profesional; si conocen regulaciones curriculares de su carrera (tales como programa de cátedra y reglamentos institucionales, por ejemplo) y el nivel de importancia que le asignan. En la tercera sección, nos centramos en explorar sus percepciones como *estudiantes y los aprendizajes*, cómo se autodefinen y si consideran que estos rasgos son advertidos por los/as profesores; también consultamos por cuáles son las actividades y experiencias que desde sus miradas, identifican a un buen estudiante. Finalmente, en la cuarta sección les preguntamos cuáles son sus *preocupaciones actuales*. Al finalizar la encuesta les pedimos que, si acuerdan y están interesados, nos compartan un contacto (telefónico o electrónico) para realizar entrevistas.

Las cuatro secciones de la encuesta nos posibilitaron una aproximación sustantiva a sus percepciones a la vez que a rasgos que constituyen sus experiencias vitales. Claramente advertimos que se trata de una aproximación siempre parcial que nos ofrece algunas aristas para el análisis, no obstante y, por el tipo de preguntas que fuimos formulando, consideramos que estamos acercándonos, en sus decires, a lo no documentado, lo no visible o solapado.

En la primera sección, buscamos no sólo contar con información que nos presente a ese estudiantado con relación a su ritmo de cursado y avance en la carrera -consultamos año de ingreso y cantidad de asignaturas aprobadas- sino también que nos permita reconocerlo en el escenario de sus prácticas como sujeto social, de allí que averiguamos si posee un trabajo rentado -no solicitamos tipo de trabajo-, con quiénes convive, si es beneficiario de algún subsidio y/o beca que le facilite el cursado en la universidad. Se trata de aspectos muy generales aunque sustanciales para reconocer quién es el o la que nos responde sobre sus percepciones respecto de sus aprendizajes y docentes.

Nos desafiamos a alargar la mirada así como a suspender nuestros juicios, consideraciones y proyecciones sobre ese estudiante hoy, resonando en las intencionalidades de Carli (2012)

detenerme en la reconstrucción de los itinerarios de los jóvenes en la universidad invitaba a ahondar en ese tiempo estudiantil que se extiende desde el ingreso hasta la graduación, un tiempo que en su multiplicidad de prácticas y acontecimientos resulta siempre desconocido para los profesores (14).

Cuando pensamos en la experiencia estudiantil como unidad de análisis para estudiar los itinerarios de formación, buscamos reconocer esas otras vitalidades que atraviesan a los jóvenes en la universidad, además de sus condiciones, procesos y ritmos cognitivos de aprendizaje, ir más allá del estudio del rendimiento académico en tanto número que representa sólo un aspecto de su recorrido de formación. Por ello que la pregunta por las actividades que realizan fuera de la Facultad, tanto como con quienes convive cotidianamente y si trabaja o no, nos remitió muy indiciariamente a esos otros territorios por los que transita. Los que implican una organización y reordenamientos del tiempo, de los espacios, de los sujetos que significan sus vínculos socio-afectivos y, con ello, preocupaciones, anhelos, proyecciones que, entre otros rasgos, nos constituyen como sujetos que también, como en este caso, transitan un espacio universitario de formación. Queremos aproximarnos a estos aspectos del sujeto estudiantil, sin pretender perspectivas de acopio (Nicastro, Greco, 2012) de características o atributos frecuentemente “nombrables”, sino por el contrario, rastrear indicios que amplifiquen el sentido que le asigna a sus percepciones, siempre advertidas como miradas de mundo que se construyen en ese devenir socio-histórico y cultural por el que transita, construye y es construido.

En estos sentidos es que aludimos y pensamos en la experiencia estudiantil como una dimensión de análisis en nuestro estudio sobre los itinerarios de formación que orienta la construcción del instrumento de la encuesta. Enlazada sustancialmente a esta perspectiva es que trabajamos la clase, entonces nos interesa distinguirla de aquellas que la definen como esa suerte de artefacto pedagógico que permite que otra ficción suceda: la del proceso enseñanza y aprendizaje. En una suerte de ingenua pretensión y expectativa pedagógica, se presupone que las clases producen efectivamente ese hecho anhelado y que marca el sentido de las instituciones educativas.

Para este estudio y en otros sentidos, la clase es territorio de cruces de sentidos y significados; es lugar a la vez que lugares, de encuentros y desencuentros, porque se constituye siempre desde múltiples subjetividades. Es una apuesta didáctica en torno a unos saberes, experiencias y conocimientos que se definen como relevantes,

sustanciales y necesarios para la formación en un perfil profesional determinado y, por ello, es experiencia de trabajo, tarea, transformación, siempre diversa y contradictoria, siempre desafiante. Es en este territorio, a veces cercado otras restringido, en donde es posible que suceda la transmisión de saber (Cornu, 2004), las tareas de *estudiantar* (Fenstermacher, 1989), la co-construcción de un devenir profesional.

Las alteraciones epocales interpelan y conmocionan este territorio de la clase, siempre que los sujetos que son parte se dejen interpelar y conmover por un tiempo histórico que ya no admite más racionalidades únicas y pretensiones de saber universalizantes. Los desafíos son enormes para la clase universitaria porque son enormes las distancias para acceder, construir y transformar saber y más grandes aún las diferencias en las condiciones sociales, materiales, simbólicas con las que cuenta cada uno y una de quienes transitan-transitamos, las clases y la universidad (*cfr.* Souto, 2023; Edelstein, 2023; Maggio, 2018; Kap, 2023, 2024; Grinberg, Armella, 2024; Peirone, 2022).

Desde estos presupuestos, es que les preguntamos en la encuesta por la clase en la universidad; sus percepciones sobre la enseñanza y los profesores; sus percepciones sobre los aprendizajes y el estudiantado universitario. Y, también, el grado de conocimiento respecto de algunas regulaciones curriculares, como prescripciones que proyectan a la vez que estructuran un recorrido de formación.

Desde la consideración que toda configuración pedagógico-didáctica en la universidad nunca transita desanclada de una configuración institucional que le asigna sentidos, es que aludimos a las regulaciones curriculares como estructuraciones de los recorridos de formación (Edelstein, 2005). Se trata de focalizar, a los efectos del análisis, en una dimensión constitutiva del currículum: los programas, proyectos, reglamentaciones, ordenamientos burocrático-administrativos de los procesos de formación, los que regulan fundamentalmente tiempos, condiciones y espacios en que se desenvuelven. Reconocerlas en sus efectos para advertir la cualidad de trama contradictoria del currículum a la vez que observar perspectivas, posicionamientos y decisiones de sujetos y grupos. Desde estas direccionalidades, es casi una ficción pensar al currículum como un proyecto que determina las prácticas y a las prácticas como una representación del mismo. No es posible traducir uno en otras y viceversa. Nos interesa explorar en las regulaciones curriculares, así entendidas, cómo se va disponiendo un proyecto de formación; sus dinámicas en los dispositivos prescritos; unos sentidos declarados en el

marco de un perfil profesional. En los decires estudiantiles, algo de estas dinámicas estamos advirtiendo.

Como ya lo mencionamos, esto permite poner en suspenso las enunciaciones universalistas tan características del discurso universitario, inscribiendo en el debate cuestiones vinculadas con los itinerarios biográficos, la vida cotidiana de las instituciones y las experiencias sociales y culturales, como un modo de leer los procesos de construcción histórica de la universidad.

### **Organizar la mirada para reconocer lo complejo: voces de estudiantes y construcción de criterios de análisis de la información**

La encuesta a estudiantes se denominó “Aprendizajes en la Universidad y experiencia estudiantil” y se envió mediante formularios de google, durante el segundo cuatrimestre 2023 a estudiantes de diferentes carreras vinculadas a algunas Ingenierías; Profesorados; y Licenciaturas del campo de las Ciencias Sociales y de la Salud. Se mantuvo el anonimato de los encuestados y se enviaron invitaciones mediante correo electrónico a un total de 350 estudiantes, sobre ese total obtuvimos 70 respuestas.

El proceso de análisis de la información recolectada la organizamos en tres tiempos, hasta el momento: un primer tiempo de lectura general y explicitación de emergentes desde la mirada de cada investigador/a. Otro tiempo en el que trabajamos por separado las secciones de la encuesta y desarrollando nuevamente un análisis abierto y, actualmente en el que estamos distinguiendo emergentes de relevancia, de recurrencia, estratégicos (Rockwell, 2009) ya con el sentido de ir avanzando hacia la construcción de rasgos que nos permitan pensar la naturaleza de los itinerarios de formación. Esta organización que fuimos desarrollando para el análisis nos fue permitiendo “entrar” a las voces y decires estudiantiles desde diferentes ángulos, entre los que estuvieron presentes los decires y consideraciones de los docentes a modo de una inicial triangulación en el estudio. A continuación, presentamos avances<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Hemos incorporado los decires estudiantiles en el mismo texto, por lo que no se visualizarán entre comillas salvo en algunos casos que hemos decidido transcribir textualmente algunas respuestas. Y, es importante destacar que hemos decidido utilizar lenguaje genérico para aludir a las y los estudiantes y a las y los docentes, solamente a los efectos de facilitar el escrito en el que recurrentemente iremos aludiendo a esta diversidad de sujetos.

Respecto de ese primer tiempo del análisis, procesamos en términos totales el instrumento analizando todas las respuestas a todas las preguntas (cerradas y abiertas). Se trató de una lectura general mediante la que fuimos explicitando emergentes (Rockwell, 2009) desde la mirada de cada investigador/a y, en vinculación con las hipótesis de trabajo, lo que se constituyó en una primera aproximación que nos permitió reconocer diversidad, profundidad y particularidad de perspectivas y decires.

Desde allí fuimos sistematizando algunas respuestas cerradas (ver gráfico 1- Distribución de estudiantes por año de ingreso; y, gráfico 2 - Distribución de estudiantes por porcentaje de avance de carrera).

Gráfico 1. Elaboración del equipo

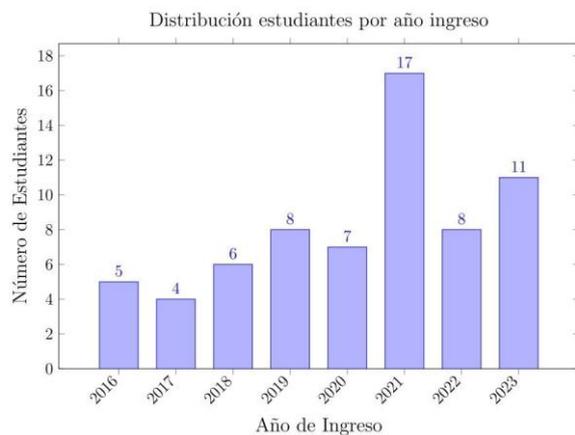
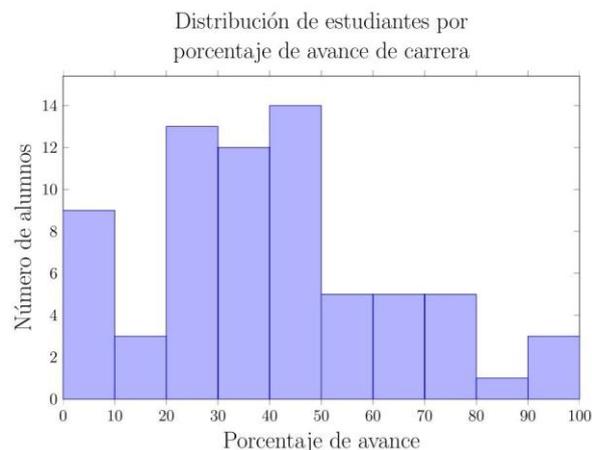


Gráfico 2. Elaboración del equipo



Esta información fue acompañando el análisis de las respuestas abiertas y dieron paso al segundo tiempo de mayor focalización. Nos empezamos a detener en observar algunos

aspectos que nos permitían analizar el perfil de estudiantes, en algunos rasgos sobresalientes tales como: al momento de la aplicación de la encuesta la mayoría está transitando un tercer y/o cuarto año de cursada; tienen entre 10 y 17 asignaturas aprobadas; aproximadamente el 70% no tiene un trabajo rentado; un 40% vive solo o con otras personas pero no con su familia; 50% realiza actividades extracurriculares fuera de la universidad. Aquí surge la inquietud de cómo reconocer al estudiante en relación a su avance en la carrera, así, distinguimos entre estudiante inicial y estudiante de grado avanzado. Acordamos definir “(...) el estudiante de grado avanzado (EGA) es aquel cuya trayectoria académica en la institución se ubica en el Ciclo Superior de alguna de las carreras de grado que componen la investigación. (...)” (Sosa Sálico, 2023:82). En la muestra 35 estudiantes se encuentran en el tramo del ciclo inicial de la carrera y, 35 transitan asignaturas del ciclo superior<sup>5</sup>.

Tomando como referencia lo anterior, comenzamos a vincular las respuestas abiertas con estos perfiles estudiantiles. Construimos una trama conformada por carrera, grado de avance, si trabaja o no, si realiza otras actividades para reconocer las respuestas enhebradas con la particularidad del sujeto. En este momento, reparamos en los mismos criterios de análisis desde los que partimos para comprender los decires de los docentes, expuestos en las entrevistas que les realizamos, procuramos distinguir emergentes de relevancia, de recurrencia, y estratégicos.

Algunos de los decires estudiantiles respecto de cómo se perciben como estudiantes universitarios<sup>6</sup> dan cuenta que existe una referencia constante a la idea de responsabilidad y compromiso vinculado a la dedicación para con el estudio, el ser aplicado y organizado en relación al buen desempeño en sus carreras universitarias. En vistas a las exigencias que tiene la propia actividad de estudiante, aparece la mención a lo estricto, lo esforzado y/o lo disciplinado. Aparece una actitud entusiasta y apasionada que relacionan con la perseverancia como forma de sostener un estudio de nivel

---

<sup>5</sup> Del total de encuestados/as y, teniendo en cuenta el año de ingreso a la carrera, encontramos la siguiente distribución de estudiantes por cohorte de ingreso en la muestra: 2009 (1); 2016 (5), 2017 (4); 2018 (6); 2019 (8); 2020 (7); 2021 (2019); 2022 (9); 2023 (10); ns/nc (1).

<sup>6</sup> Debido a la diversidad a la vez que particularidad en cada respuesta de las 70 encuestas, las organizamos, en un primer momento, en respuestas de carácter apreciativo y desfavorable, aunque en muchos casos encontramos en la misma respuesta alusión a ambos rasgos, de manera contigua. Esta distinción intenta respetar aspectos apreciativos sobre sí mismos como favorables, acertados, beneficiosos, alentadores de su experiencia estudiantil, al mismo tiempo que aquellos desfavorables, en tanto adversas u opuestos a los anteriores pero que aparecen como parte de la misma experiencia. Se pretende no excluir procesos subjetivos ligados a “lo positivo” y “lo negativo”, ya que ambas pueden referir a dimensiones diversas de la percepción estudiantil tanto en lo que refiere a dimensiones de sus procesos de aprendizaje como a características de su personalidad, habilidades propias, actitudes, entre otras.

superior. Para gran parte del estudiantado en esta encuesta, el optimismo y la constancia, son atributos que acompañan la tarea diaria. Así también, la curiosidad y la indagación son puertas de ingreso al conocimiento, no olvidemos que estamos ante estudiantes de diversas carreras por lo que las lógicas propias de cada campo de conocimiento impregna la tarea de estudiar. Otro grupo refiere a sentirse encaminados, mejorando, expectantes en ese proceso de ir aprendiendo en una institución universitaria.

Muchas de estas capacidades y actitudes expresadas conviven con otras más adversas, que podrían distinguirse en dos sentidos: vinculadas a la tarea propiamente de aprendizaje en la universidad y otras referidas a situaciones subjetivas. Se perciben desordenados, desorganizados, con falta de dedicación, cansados, abrumados, ansiosos, inseguros.

En relación con la pregunta: ¿Qué actividades y/o experiencias identifican a un buen estudiante universitario?, las respuestas dan cuenta de dos situaciones: por un lado, hay quienes se inclinan por reconocer la actividad o experiencia en relación con disposiciones actitudinales que deben sostenerse que refieren tanto a lo personal cuanto a la relación con los pares y/o con la institución “universidad pública”. Así se menciona la perseverancia, la disciplina, la constancia, la voluntad y el compromiso como valores o actitudes que dan cuenta de modos de asumir la cotidianeidad frente a la rutina o los desafíos. Es interesante destacar que la noción de responsabilidad adquiere un significado tanto de carácter individual, asumido como tarea cotidiana de cada estudiante en la institución, como colectivo, como comunidad de estudiantes respecto de lo que se traza como esperado a ideal en torno al cumplimiento de las trayectorias. Por otra parte se destacan aspectos vinculados con la formación y el saber en el que “la pasión” parece calar hondo en la necesidad del modo en que se mantiene “viva o latente” la relación con el saber. En ese punto son relevantes los hábitos sostenidos en el tiempo en relación, por ejemplo, a: la lectura; el seguimiento de los temas en clases; la asistencia; el ejercicio de vincular los saberes académicos con prácticas y experiencias extracurriculares que amplíen los horizontes por fuera de lo que acontece en la universidad.

En la encuesta también indagamos en sus preocupaciones actuales. En esta pregunta, dado la particularidad de las respuestas es relevante poner en discusión la dimensión del tiempo al que se refieren las preocupaciones a los efectos de pensar donde se encuentra

posicionado el núcleo de cuestiones que les preocupan en relación con los itinerarios de formación. Se registran dos núcleos temporales: Por un lado, aquellas *centradas en el futuro* donde se agrupan inquietudes vinculadas con los escenarios posibles que emergen como temores luego de finalizar la carrera. Se lo identifica como: desempeño profesional, formación que se articula con la perspectiva de trabajo y necesidad de conseguir trabajo. Por el otro, *centradas en el presente*, que refiere a cuestiones que pueden entenderse en el mientras-tanto, comprenden el durante la carrera tanto vinculadas a condiciones institucionales como macro contextuales.

Este último núcleo congrega la mayor cantidad de respuestas y se organiza de la siguiente manera: en cuanto a la carrera (sobre su elección; extensión de la duración, teniendo como horizonte la finalización; condiciones en el proceso de cursado/plan de estudio; articulación y comprensión de contenidos), relaciones con los profesores y sus clases; y contexto socioeconómico que impacta en las políticas universitarias y es percibido como condicionante en su trayectoria

En algunas carreras (especialmente los Profesorados) en la dimensión de tiempo centrada en el futuro no se mencionan preocupaciones referidas al desempeño profesional. Sí aparecen preocupaciones referidas a “conseguir trabajo”. Predominan las preocupaciones centradas en el presente: se reitera la duración de la carrera, teniendo como horizonte la finalización; y con mayor presencia, las condiciones en el proceso de cursado, tales como “aprobar”, “poder asistir a clases”, “tratar de sacar materias”, “intentar estar al día”. No aparecen preocupaciones sobre la elección de la carrera, ni en relación a los profesores y sus clases. Así mismo, resaltan preocupaciones de cómo impacta la situación socioeconómica en sus vivencias y, en algunos casos, se lo focaliza en el escenario político electoral de 2023. Algunas de sus expresiones son: “no llegar a fin de mes”; “(...) la continuidad de la educación pública. La calidad de la educación, el acceso a los recursos necesarios para estudiar (...)”; “me preocupa si voy a seguir estudiando el año que viene por la situación del país”; “me preocupa mi situación económica y el hecho de que mi trayectoria académica se alargue muchos años”.

En otras (algunas Licenciaturas), en las preocupaciones centradas en el futuro en el desempeño profesional se reitera “conseguir trabajo”. En el siguiente núcleo las preocupaciones se centran en la carrera y las condiciones en el proceso de cursado. No aparecen cuestiones referidas a la relación con los profesores y sus clases, sólo algunas hacen referencia al contexto económico social, en la expresión: “no tengo plata”. En

cuanto a la carrera se destaca la idea de “recibirse” al mismo tiempo que “atrasarse”. Aparecen con fuerza expresiones negativas vinculadas a no terminar la carrera donde los obstáculos se visualizan en el recorrido propuesto por el plan de estudios, en sus palabras: “(...) debido a las trabas que te ponen (muchas correlatividades)”. Además, expresan “la mala estructura y organización en general del plan de estudios” que repercute en la finalización de la carrera.

En otras (Licenciaturas) las preocupaciones centradas en el futuro se manifiestan articuladas con la formación y el cuestionamiento de si “seré un buen profesional (...) conseguiré un buen trabajo estable”. La preocupación por conseguir trabajo se vincula con el conocimiento de que los salarios en ese sectores son bajos, aspecto que se entrelaza con la presencia de las preocupaciones centradas en el contexto económico social. De las centradas en el presente, a diferencia de los demás grupos de carreras, se destacan las preocupaciones por el contexto socioeconómico en comparación a actividades propias de la carrera. En sus decires: “me preocupa el futuro de la universidad en un contexto político cambiante y en una economía compleja (...)”; “la situación actual previa a las elecciones presidenciales 2023, ya que la mirada a futuro es incierta y, por ende, está en juego la posibilidad de los estudiantes de permanecer y egresar en la universidad pública. Además, lo económico siempre fue y es una preocupación, porque constantemente varían los precios (pasajes, alquiler, expensas, gastos de comida, fotocopias, etc.), y se vuelve cada vez más difícil vivir en la ciudad”.

Por último, en otros grupos de Licenciaturas y algunas Ingenierías, emergen con mayor presencia las preocupaciones centradas en el futuro de su desempeño profesional, tienen mayor desarrollo de argumentos y pueden visualizarse aquellas que articulen la formación con la perspectiva de trabajo y conseguir trabajo, problematizando la salida laboral y los modos de trabajo humano modificados con el desarrollo tecnológico. De las preocupaciones centradas en el presente se destaca la categoría sobre la elección de la carrera: “(...) sinceramente, en primer lugar entender si elegí bien la carrera o no”; “(...) que llegue un día y ya no me guste lo que estoy haciendo, que no consiga trabajo (...)”, siendo la única vez que aparece en comparación a los demás grupos de carrera. Al mismo tiempo, tienen mayor presencia las preocupaciones vinculadas a la extensión de la duración de la carrera donde la idea de atraso y tardar es una constante, al igual que las condiciones en el proceso de cursado y plan de estudio. Expresan sus preocupaciones de la siguiente manera: “regularizar las materias para poder avanzar en

la carrera, no quedar libre”; “las correlatividades; cambios de planes de estudio (...)”; “no llegar con las fechas de entregas y parciales”; “aprobar el cuatrimestre en curso”; “no poder avanzar en la carrera o que me queden muchas materias para rendir en finales; (...) quedarme atrás (...)”. También se destaca la presencia de preocupaciones referidas a la articulación y comprensión de contenidos y la relación con los profesores y sus clases, que no emergen en los anteriores grupos. Similar a los demás grupos de carreras se reiteran preocupaciones vinculadas al contexto económico social.

Finalmente, también les consultamos sobre las y los profesoras/es, les preguntamos cómo ven a sus profesoras y profesores hoy y cómo es un/a buen/a profesor/a universitario/a. Allí, realizamos un recorrido primero por tipo de rasgos, procurando encontrar reiteraciones y rasgos resonantes/relevantes, luego, discriminamos por nivel de avance en la carrera y también por tipos de carrera. Allí aparecieron algunas distinciones que nos permitieron pensar con mayor profundidad los rasgos vinculando esas respuestas con algunas conjeturas: respecto de si la naturaleza de la carrera podría incidir en estas consideraciones o las culturas institucionales de unas y otras (carreras del campo de las ingenierías y carreras del campo de las humanidades y sociales, por ejemplo); o si el nivel de avance en el cursado podría incidir también (estudiante iniciales o estudiantes avanzados).

En el primer análisis, por tipos de rasgos sin discriminación de carreras o nivel de avance en el cursado, señalan como rasgos positivos, el recurrente señalamiento al compromiso con el trabajo de docencia vinculado a la responsabilidad para con las tareas específicas de enseñar, la flexibilidad, el acompañamiento y la empatía con estudiantes así como también aluden al apasionamiento y entusiasmo para con el trabajo de enseñar. A esto lo vinculan con la profesionalidad y la *expertise* en sus propios campos disciplinares. La exigencia aparece vinculada a estos rasgos aquí. Es significativa la alusión a rasgos que configuran un buen vínculo humano: dedicación en la tarea, paciencia para con el/la otra, ayuda y carisma. Y emerge con potencia la consideración del docente feliz y del docente admirado e inalcanzable.

Por el contrario, y como rasgos negativos, en algunas respuestas señalan esa *expertise* aunque vinculada con la falta de empatía, la soberbia en la transmisión de un saber y el desgano en la enseñanza. También identifican como rasgos la desorganización, desconsideración para con estudiantes y, la apatía y el desgano en la enseñanza. Se

manifiesta aquí, nuevamente, la exigencia como rasgo pero, entonces, relacionada con estos atributos. Aparece un emergente que es el docente que divaga y se va por las nubes.

Identificamos también rasgos “ambivalentes”, así aluden a docentes dedicados; responsables; decididos, consejeros pero también agobiados, agotados, sobrecargados de exigencias. Comprometidos y también irresponsables; inspiradores aunque “cerrados y poco pedagógicos” o “con poca empatía”. Nuevamente señalan al docente exigente, pero entonces relacionándolo con estos rasgos. Valoran que conocen su campo y los reconocen como excelentes investigadores pero rutinarios en sus clases y desinteresados.

Hicimos un ejercicio de cuantificar las respuestas vinculadas a rasgos positivos con estas últimas caracterizaciones (rasgos “ambivalentes”) nos aparece un 50% aproximadamente que reconoce rasgos que podríamos vincular una buena enseñanza (Fenstermacher, 1989). Y, también advertimos que el otro 50% identifica un docente formado, experto en su campo aunque alejado y hasta desinteresado por habilitar los aprendizajes. Nos preguntamos qué del orden de facilitar las tareas de *estudiantar* (Fenstermacher, ob. cit.) son posibles en estos casos. Interrogación que podríamos vincular con las respuestas que expresan cuando les consultamos su grado de acuerdo o desacuerdo respecto de algunas características de las clases. Allí, casi dos tercios indican que están de acuerdo y totalmente de acuerdo con que las y los profesoras/es que mejor enseñan son las/os que conocen su disciplina y que retoman en las clases, las preguntas y dudas de estudiantes. En tanto, reconocen a ese docente que es experto/especialista en su campo a la vez que interesado/ocupado por generar ese vínculo pedagógico. Este estilo de enseñanza probablemente podamos relacionar con ese estudiante comprometido e involucrado con las tareas de *estudiantar* que señalamos antes, de allí que encontramos que más de dos tercios responden que están totalmente de acuerdo con que “Puedo relacionar lo que se va desarrollando entre clase y clase” -una de las opciones que debían responder respecto de las clases-.

Sin embargo, puede advertirse que ese docente que observan distante, desmotivado o alejado quizás refieran cuando un tercio responde que consideran estar relativamente de acuerdo en que “los propósitos, enfoque de trabajo y criterios de evaluación están claramente planteados al inicio de cada cursada”, o los dos tercios que están relativamente de acuerdo y en desacuerdo con que “muchas actividades y estilos de

trabajo que se desarrollaban durante la pandemia y fueron muy buenos, se siguen desarrollando en la actualidad” (otras opciones ofrecidas relacionadas con la clase).

Como lo decíamos antes, respecto de estas respuestas sobre docentes y enseñanza, avanzamos a un segundo análisis, atendiendo el nivel de avance en la carrera, lo que nos permitió amplificar el sentido de las respuestas, asignándole nuevas relaciones. Respecto de los estudiantes iniciales (con hasta 12 asignaturas aprobadas) hacen referencia a un docente considerado, dispuesto a escuchar a los estudiantes, a explicar y a atender la particularidad de los procesos de aprendizajes. Explicativo, dispuesto a responder consultas e inquietudes de los estudiantes. Por eso aluden a algunos rasgos tales como: amabilidad; consideración; comprometido con su trabajo; predispuesto a evacuar dudas y apasionado con lo que hace. Pareciera haber, en este primer grupo de estudiantes, algunas claridades respecto del buen profesor en tanto buen enseñante en clases. De allí que aparecen más detalles respecto de cómo debe enseñar y coordinar una clase: el que está interesado en enseñar, que da sus clases reflejando su pasión por lo que hace. Marcan una diferencia con el que solo se sienta a leer diapositivas respecto del que trata de enfocar lo que enseña con lo que se vive en el campo laboral (porque conoce sobre eso); también dicen que notan el hecho de que preparen con antelación el material a trabajar; y diferencian entre los profesores que son capaces de quedarse 20' explicando un ejercicio que no se entendió de los que en las clases de consulta “te despachan diciendo que leas el libro que eso seguro te resuelve las dudas... yo me quedo con el primero de verdad”. Reconocen al docente comprometido, responsable, que explica de forma sencilla; estricto, en cuanto a demanda por parte del alumno y en el sentido de invitar a que ese estudiante haga uso de su pensamiento para relacionar los conceptos dados. Estiman cuando las clases no son enteramente del profesor hablando como si fuera algo unilateral, como una radio aunque observan que existen profesores que se explayan durante todo el tiempo de la clase, que son exhaustivos para el alumno pero que esto, en algún punto, torna difícil la retención de la información.

Con las respuestas de estudiantes avanzados (con más de 12 asignaturas aprobadas) aparecen estos rasgos también respecto de la organización de la clase, las explicaciones y la empatía para con los estudiantes. Y también algunas -muy pocas respuestas igualmente- alusiones a atributos o rasgos que nos muestran otras condiciones docentes que nos advierten de otro alcance en su enseñanza, porque involucran atributos que

configuran un estilo de transmisión (Cornu, 2005). Así aluden: al fomento del pensamiento crítico, a la apertura reflexiva, a la tolerancia a las diferentes ideas. Aunque también -en escasa cantidad- aparece la alusión al docente que reconoce las particularidades del campo profesional y enseña desde estas particularidades. Alguien que se ocupa de transmitir y enseñar, que entiende que los alumnos son justamente eso, alumnos y en su mayor parte jóvenes en aprendizaje y maduración; alguien que no tiene miles de requisitos para aprobar, es decir, exigente pero en su justa medida. Además, quien baja a la realidad las teorías que se enseñan y da contenido realmente vital para la profesión. “Esto, quizás, es lo que más falta en la universidad”: el campo profesional como un campo cercano que requiere ser pensado, configurado, advertido en el tiempo de la clase, en los espacios pedagógicos porque los inquieta y preocupa.

### **Lo que ellos y ellas dicen: emergentes para seguir pensando-nos en los itinerarios de formación que generamos**

En los sentidos en que venimos advirtiendo, resulta metodológicamente innecesario y teóricamente ingenuo, pretender generalizaciones en el análisis o forzarlo en reflexiones apresuradas sobre un objeto que se nos presenta, cada vez con más contundencia, opaco e inasible. Advertimos también que esta cualidad de objeto nos es posible de observar en tanto también nuestra posición epistémica en el estudio, procura transitar hacia posiciones en el estudio, en plural, tantas como el mismo objeto lo pide, alterando nuestras expectativas y esquemas que siempre se disputan la explicación última. Por ello, seguimos insistiendo en alargar la mirada siempre más lejos y reconocer que lo que podemos identificar como relevante para nuestro análisis es, siempre, un indicio, una huella que nos invita a deconstruir relatos canónicos (Nicastro, Greco, ob. cit.).

Desde esta perspectiva, queremos compartir unos emergentes que estamos construyendo y que nos permiten entrecerrar los ojos para aguzar la mirada, tal y como lo propone el filósofo (Derrida, 1983) y, quizás, percatarnos de aquello que buscamos reconocer. Se tratan más bien de rasgos que expresan tensiones o tracciones constitutivas de la misma experiencia estudiantil, que interrogan gran parte de las proyecciones institucionalizadas en torno al sentido legitimado de la formación universitaria. Nos estarían advirtiendo de ese sujeto estudiantil-otro que transita, deviene y hace ese espacio de formación desde unos tiempos, ritmos, condiciones, expectativas y percepciones casi extrañas a las

estructuraciones, programaciones y expectativas académicas que sobre ese colectivo estudiantil, se siguen proyectando.

A continuación, un inicial reporte de sólo algunas de estas, también iniciales, construcciones:

#### *Estudiantes ocupados- preocupados*

Advertimos estudiantes sustancialmente *ocupados*, en el sentido de atendiendo los menesteres de un cursado – entre otros: programación clara y coherente; explicaciones, empatía, claridad, solvencia por parte del docente; organización, cumplimiento, reconocimiento de tareas específicas del estudiante para con el cursado en su carrera- , que reclama a la vez que valora adecuados andamiajes por parte del docente. Al mismo tiempo que un estudiantado *preocupado* por los desajustes en los tiempos reales y los previstos de la formación; por un presente cada vez más hostil con su proyecto de formación; por un futuro profesional cada vez más incierto frente a un recorrido de formación con debilidades e inconsistencias; por un cuerpo docente que les exija cada vez más procesos de aprendizajes relevantes a la vez que habilite canales de comunicación y vínculo y no los clausure.

En sus decires nos aparece un contrapunto fuerte con la percepción de los docentes del estudiantado como un estudiante frágil. Nos vuelve a aparecer lo del desconocimiento de quién es ese estudiante para los y las docentes, ¿conocemos quién es?.

#### *Desdibujamientos y opacidades en la condición de ciudadano universitario*

A la vez que se nos aparece un estudiante fuertemente comprometido y demandante respecto de los tiempos, espacios, estilos y configuraciones de las tareas pedagógicas y curriculares necesarias para realizar su recorrido de aprendizaje, también se nos aparecen como quienes no manifiestan vínculos con otras experiencias de formación (participación en espacios de cogobierno, de gestión académica, de formación en investigación, en extensión, en docencia, entre otras actividades) como tampoco conocen normativas y estructuraciones curriculares de su formación. Pero, sin embargo, es un estudiante fuertemente comprometido con su condición de joven y con actividades y experiencias que la constituyen: vivencia de actividades deportivas, culturales, religiosas; desempeños laborales autogestivos; entre otras. La pregunta aparece con

fuerza ¿es posible generar un trayecto de formación relevante cuando se desconocen algunas regulaciones acerca de esos recorridos?.

También nos inquieta la noción de responsabilidad para este estudiantado, señalada con recurrencia, porque en sus decires está más vinculada a una cualidad individual y no en función de un espacio común –la formación universitaria-. Aquello que se realiza se aleja de lo colectivo o lo común de ser estudiante universitario y cobra relevancia lo individual en tanto esfuerzo y logro personal. Como un modo de disponerse en relación con las exigencias y prerrogativas institucionales que se posiciona en un ejercicio individual antes que colectivo que atiende las implicancias de la co-gestión y el co-gobierno en torno a esos recorridos.

### *Incertidumbres de pasaje*

Del “mundo” estudiantil al “mundo” profesional -con marcada referencia al contexto económico y político de Argentina-. Observamos desequilibrios entre lo esperado y lo efectivamente alcanzado, entre lo que habilita la universidad como espacio de saber y lo que implica ponerlos en marcha en el mundo laboral. Tensión que es imposible separar de la crisis y desafíos que atraviesan nuestras instituciones de educación superior (*cfr.* Puiggrós, 2022; Orozco Fuentes, 2023) y de las promesas incumplidas (Bobbio, 1985). Un aspecto significativo aquí es aquel que remite a la relación entre la enseñanza, la evaluación y el desarrollo de la clase en torno a la configuración del perfil profesional. En este sentido, se ensancha la brecha entre teorías y prácticas, así como con la experiencia de transitar espacios extras muros universitarios que permitan reconocer el campo profesional. En este punto se ponen en tensión el diseño curricular y otras regulaciones curriculares (como el programa de cátedra) respecto a cuán cerca o lejos perciben lo que se enseña en la universidad y las posibilidades laborales. Parece necesaria la reflexión acerca de los nuevos modos de vinculación y de comprensión del mundo de nuestros jóvenes estudiantes en tensión con las gramáticas universitarias y los modos y culturas académicas. Como territorios que no parecen mostrar intersecciones fértiles aún sino más bien fronteras que configuran experiencias que no se retroalimentan.

Los rasgos en construcción continúan como también nuestra intención de contribuir a amplificar la mirada en un tiempo decisional relevante.

## Referencias bibliográficas

Ardoino J. (1991). El análisis multirreferencial. En Ardoino J. et al. (1991) *Sciences De L'éducation, Sciences Majeures*. Actes De Journées D'étude Tenues À L'occasion des 21 Ans Des Sciences De L'éducation. 1 Issy-les-Moulineaux, EAP, Coleccion Recherches et Sciences de l'éducation, 1991, pp. 173-181.  
<http://publicaciones.anui.es.mx/revista/87/1/1/es/el-analisis-multirreferencial>

Bernik J., Bullón M. (2023). Estudiantes y docentes o sobre las condiciones de posibilidad del vínculo pedagógico. Recorridos por la palabra de un grupo de estudiantes de una universidad pública. *Boletín SIED*, (7), 82-92.  
<https://revista.sied.mdp.edu.ar/index.php/boletin/article/view/100>

Bernik J., Valentinuz S., Sosa Sálico M., Sanchez J., Odetti C. (2023 a). Apuestas y controversias: perspectivas de académicas y académicos sobre sus prácticas docentes. Avances de un trabajo de indagación. VI Congreso Nacional de Problemáticas sociales contemporáneas, septiembre 2023. Santa Fe: FHUC-UNL

Bernik J., Valentinuz S., Sosa Sálico M., Sanchez J., Odetti C. (2023 b). Las prácticas de enseñanza y de investigación de los/as académicos/as en universidades públicas. II Reunión Científica “Desafíos de la Universidad Argentina en tiempos de pandemia y postpandemia”. Modalidad virtual. Noviembre de 2023. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

Bobbio, N. (1985). *El futuro de la democracia*. Barcelona: Plaza Janes.

Bullón, M. (2023). Perspectivas docentes y experiencias estudiantiles: indicios para repensar el vínculo pedagógico en la universidad pública. XXX Jornadas de jóvenes investigadores de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo; Universidad Nacional de Asunción, Paraguay.

Bullón M., Bernik J. (2022). Itinerarios de formación en la universidad: un estudio desde la configuración del vínculo pedagógico. Primeros hallazgos. IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina La investigación educativa en el nuevo escenario regional-global: tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos. Buenos Aires: SAIE.

Cornú, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto en Frigerio G. (et. al.). *La transmisión en las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.

De Alba, A. (2002): *Curriculum universitario. Académicos y futuro*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), Plaza y Valdéz Editores, UNAM.

Derrida, J. (1983). Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de la Universidad. En Derrida, J. (1997). *Cómo no hablar y otros textos*. Proyecto A, Barcelona. Traducción de Cristina de Peretti.

Edelstein G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio G. y Diker G.(2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Edelstein, G. (2009): Didáctica y Orientaciones Prácticas. ¿Una Obstinación o un Desafío? Aportes al Debate. *Itinerarios Educativos*, 1(3), 38–59. <https://doi.org/10.14409/ie.v1i3.3913>

Edelstein, G. (2023). Lección 3. Pensar en clave didáctica. Resignificaciones y proyecciones en Bernik J., Baraldi V., Luna V., Lossio O. (comp. 2023). *Didáctica, recorridos y porvenir. Lecciones Maestras*. Ediciones UNL: Santa Fe. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/7154>

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock M. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Grinberg S., Armella J. (2023). *Educación de plataforma. Sociedad postmedia y pedagogías por-venir*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kap, M. (2023). Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. *Praxis Educativa*, 27(1), 1–22. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270106>

Kap, M. (2024) Desafiando las fronteras de la enseñanza: un análisis crítico de la inteligencia artificial generativa en la educación. Cátedra UNESCO AMIDI- UDG (Alfabetización Mediática e Informativa y Diálogo Intercultural - Universidad de Guadalajara) <https://www.amidi.org/inteligencia-artificial-educacion/>

- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós
- Nicastro S., Greco B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires: Homos Sapiens.
- Orozco Fuentes B. (2023). Sujetos y proyectos curriculares como procesos de subjetivación/objetivación curricular. En Barrón Tirado M.C. (coord., 2023). *Currículum, subjetividades y nuevas tecnologías*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).
- Peirone, F. (2022). Resolución e innovación en las juventudes actuales. Claves de lectura sobre la cultura emergente. *Revista Hipertextos*, 10 (17), pp. 101-120. <https://doi.org/10.24215/23143924e050>
- Proyecto de Investigación (PI). *Itinerarios de formación en la universidad pública: regulaciones curriculares, clase, experiencia estudiantil. Exploraciones teórico metodológicas sobre sus articulaciones en un territorio complejo*". Plan de trabajo 2020-2024. Proyecto de Investigación Tipo II; Cursos de Acción para la Investigación y el Desarrollo (CAI+D), UNL. Cód. del PI 50520190100009LI (Res CS 378/20)
- Puiggrós, A. (2022). Problemas y perspectivas de la universidad después de la pandemia. En Lomelí, L. y Casanova Cardiel, H.(coord., 2022). *Universidad y futuro : los retos de la pandemia*. México : Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sirvent, T. (2005). Problemática actual de la investigación educativa. Proyecto Margarita- Infancia en Red. <https://www.scribd.com/document/768660990/Sirvent-Problematica-Actual-de-La-Investigacion-Educativa>
- Sirvent, T. , Rigal L. (2023). *La investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores
- Sosa Sállico, M. (2023). Itinerarios institucionales, modos de habitar la universidad: un estudio de caso sobre estudiantes avanzados de las carreras de grado de la Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral durante el período 2010/2020. Tesis del Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Disponible en <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/7498>

Souto, M. (1996): La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal en Camilloni et. al. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós.

Souto M. (2023). Lección 4. Reflexiones y nuevos rumbos en la Didáctica. En Bernik J., Baraldi V., Luna V., Lossio O. (comp. 2023). *Didáctica, recorridos y porvenir. Lecciones Maestras*. Ediciones UNL: Santa Fe. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/7154>

Zandomeni, N. y Canale, S. (2010). Divulgación científica: Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. *Revista de Ciencias Económicas*, 2(13), 59–65. Ediciones UNL.