

DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.39505>

SEÇÃO: UNIVERSIDADE E INCLUSÃO

Inclusão e democratização da universidade: um olhar através da experiência estudantil

Julieta Alcoba¹
Luciana Garatte²

RESUMO

Este artigo indaga os modos de vivenciar, valorizar e significar o trânsito inicial dos estudos que os/as estudantes constroem no marco de suas experiências de formação, em universidades recém-criadas, preocupadas com a inclusão e a democratização acadêmica. Em particular, analisa as experiências de estudantes em fase inicial de carreira, na Universidad Nacional Arturo Jauretche, na Argentina, no período de 2016 a 2018. A pesquisa faz parte de uma investigação mais profunda e foi desenvolvida a partir de um desenho metodológico qualitativo, com seu nível de ancoragem microsocial. Os resultados permitem observar o impacto das políticas e dispositivos voltados à democratização do acesso à universidade nas experiências formativas dos/das estudantes a partir do conhecimento dos significados, avaliações e práticas cotidianas que nelas apresentam.

Palavras-chave: experiências estudantis; universidade; ingresso e primeiro ano; inclusão; permanência.

Como citar este documento – ABNT

ALCOBA, Julieta; GARATTE, Luciana. Inclusão e democratização da universidade: um olhar através da experiência estudantil. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 12, e039505, p. 1-19, 2022.
DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.39505>.

Recebido em: 19/05/2022
Aprovado em: 27/09/2022
Publicado em: 16/12/2022

¹ Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Buenos Aires, Argentina e Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5334-4729>. E-mail: julietaalcoba@yahoo.com.ar

² Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Buenos Aires, Argentina.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9500-9547>. E-mail: lgaratte@gmail.com

Inclusión y democratización de la universidad: una mirada a través de la experiencia estudiantil

RESUMEN

Este artículo indaga en los modos de vivenciar, valorar y significar el tránsito inicial de los estudios que construyen los/as estudiantes en el marco de sus experiencias de formación, en universidades de reciente creación, preocupadas por la inclusión y democratización académica. Particularmente aquí se analiza las experiencias de estudiantes en el tramo inicial de su carrera, en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, en Argentina, en el periodo de 2016 hasta 2018. La investigación forma parte de una investigación más profunda y se desplegó a partir de un diseño metodológico cualitativo, con un nivel de anclaje microsocioal. Los resultados permiten observar el impacto de las políticas y dispositivos orientados a la democratización del acceso a la universidad en las experiencias de formación de los/as estudiantes a partir de conocer los sentidos, valoraciones y prácticas cotidianas que despliegan en las mismas.

Palabras clave: experiencia estudiantil; universidad; ingreso y primer año; inclusión; permanencia.

Inclusion and access democratization of the university: an analysis of student experience

ABSTRACT

This article asks about the ways of experiencing, meaning and valuing the university entrance qualification and first year studies that students build in the framework of their training experiences, in recently created universities, concerned with inclusion and academic democratization. In particular, it analyzes the experiences of students in the initial stage of their career at the Universidad Nacional Arturo Jauretche, in Argentina, in the period between 2016 and 2018. The research is part of a deeper investigation and was conducted from a qualitative, descriptive and analytical methodological design, with a level of microsocioal anchoring. The findings of our research allow us to observe the impact of the policies and devices aimed at the democratization of access to the university in the training experiences of the students from knowing the meanings, evaluations and daily practices that they display in them.

Keywords: student experience; university; entrance qualification and first year studies; inclusion; permanence.

INTRODUCCIÓN

Este artículo se pregunta por los modos de vivenciar, significar y valorar el tránsito inicial de los estudios universitarios que construyen los/as estudiantes en el marco de sus experiencias de formación, en universidades de reciente creación, preocupadas por la inclusión y democratización académica. Los hallazgos que aquí se comparten forman parte de una investigación finalizada (Alcoba, 2021) cuyos resultados se encuentran en procesos de profundización en el marco de un nuevo proyecto. Estos estudios consideran que analizar las experiencias estudiantiles y producir conocimiento que focalice en las mismas, es un aporte de relevancia para debatir y eventualmente transformar las prácticas de enseñanza. Cabe aclarar entonces que, si bien se considera que la enseñanza es una dimensión de vital importancia en las experiencias de formación e inclusión universitaria, en este artículo la misma no es objeto de análisis, sino que es considerada como parte de las condiciones que propician determinadas experiencias de formación.

En tanto institución, reconocemos en la universidad la existencia de *culturas institucionales*, lo que habilita a recuperar el sentido de este ámbito como institución de vida, en donde el sujeto construye su cultura experiencial atravesado por los sentidos y la cultura institucional (Remedi, 2013). En este marco, se considera que reparar en las experiencias estudiantiles permite un acercamiento novedoso al acontecer institucional que habilita la producción de conocimiento sobre sus políticas y las prácticas de enseñanza que allí se despliegan desde una perspectiva que valora el devenir cotidiano. Si bien asumimos que la perspectiva docente es relevante para comprender la dimensión pedagógica, la misma no es el foco de análisis de este artículo, en donde se opta por enfocarse en el análisis de las perspectivas estudiantiles ya que este ha sido indagado en menor medida en nuestra universidad (Carli, 2012).

Particularmente, en este artículo se indaga en las experiencias estudiantiles en el tramo inicial³ de la carrera de Licenciatura en Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), en el periodo de 2016 a 2018. La elección de la UNAJ responde a que la misma es una universidad reciente, creada en el año 2009 en Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires. La creación de esta universidad se inscribe en el marco de un conjunto de políticas implementadas durante los gobiernos kirchneristas⁴ que permiten visualizar cierto interés por atender tanto a la problemática de acceso a la educación (Miras *et al.*, 2017; Suasnábar & Rovelli, 2016; Chiroleu *et al.*, 2012) como al sostenimiento de las trayectorias en el mismo. El análisis documental y las entrevistas realizadas permiten sostener que la figura de un/a nuevo/a estudiante, ya no *heredero* (Bourdieu & Passeron, 2009), emerge como fundamento de gran peso para justificar su existencia. Asimismo, se vislumbró en estos discursos la valorización del emplazamiento territorial de esta universidad como dato de gran novedad y

³ Al hablar de tramo inicial de las carreras universitarias referimos puntualmente al ingreso y primer año.

⁴ Referimos a las presidencias de Nestor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015).

la preocupación por construir un sistema de ingreso que se reconozca como parte de un proceso académico, social y cultural (Villanueva, 2015). Para ello, esta universidad creó un Instituto de Estudios Iniciales el cual centraliza las tareas de docencia, investigación y extensión vinculadas ya no a una disciplina particular, sino a un momento específico de la trayectoria estudiantil⁵. A partir de 2012, la política de ingreso de los/as estudiantes de esta universidad se desplegó desde este Instituto con un Curso de Preparación Universitaria (CPU), de carácter obligatorio pero no eliminatorio, compuesto de tres materias desarrolladas a lo largo de tres semanas – a saber Matemática, Lengua y Taller de Vida Universitaria –, y configuró un Ciclo Inicial (CI), común para todas las carreras y compuesto de cuatro materias de duración cuatrimestral – Matemática, Taller de Lectura y Escritura, Prácticas Culturales y Problemas de Historia Argentina – que se cursan conjuntamente con las materias disciplinares específicas de cada carrera⁶, en el transcurso del primer año. A estas políticas orientadas al ingreso se le debe sumar la determinación pedagógica de que las comisiones áulicas de todas las materias no podían componerse por más de 30 estudiantes (UNAJ, 2016).

La decisión de observar puntualmente el ingreso y el primer año responde a las complejidades que un cúmulo de investigaciones visualizan en torno a este periodo como momento crítico para la integración académica asociado, entre otras variables, a las complejidades del proceso de construcción del oficio de estudiante (Araujo, 2017; Zandomeni *et al.*, 2016; Roldán, 2014; Gluz, 2011). Asimismo, la literatura de referencia destaca el papel de los dispositivos institucionales en la permanencia o no de los/as ingresantes en el tramo inicial de las carreras universitarias (Espinosa-Castro *et al.*, 2020; Nicastro, 2018; Ezcurra, 2013; Panaia, 2013).

En los siguientes apartados se presentan en principio los aspectos metodológicos de la investigación. Seguidamente, se describen algunas particularidades del proceso fundacional de la UNAJ y una descripción de los dispositivos que despliegan en el tramo inicial de la Licenciatura de Ciencias Agrarias. Seguidamente, se presenta un cúmulo de investigaciones que construyen el territorio teórico desde donde se abordan las experiencias estudiantiles. A continuación de ello, se abordan algunos rasgos salientes del análisis de las experiencias estudiantiles. Finalmente se presenta un apartado de discusión y de conclusiones en donde se retoman los aspectos salientes del análisis desde una perspectiva en diálogo con estudios recientes del campo.

⁵ Esta modificación estructural diferencia a esta Universidad de creadas en periodos anteriores. Para profundizar ver Alcoba (2021). Para un estudio sistemático de la historia de la universidad argentina ver Buchbinder (2005)

⁶ En el caso de Ciencias Agrarias: Sistema de Producción Vegetal Intensiva I, Botánica, Química General Aplicada y Taller de TIC en el primer cuatrimestre; y Fisiología Vegetal, Física y Suelos y Sustratos en el segundo cuatrimestre.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que aquí se presenta se ubicó dentro de las corrientes teórico-metodológicas denominadas interpretativas (Marradi *et al.*, 2007). La investigación se desplegó a partir de un diseño metodológico cualitativo, descriptivo y analítico, con un nivel de anclaje microsociedad (Sautu, 2005). El recorte temporal de esta investigación – 2016/2018 – propuso indagar en la experiencia de estudiantes durante el tramo inicial de sus carreras, en un periodo demarcado por modificaciones legales en torno al ingreso a la universidad que prohibieron la existencia de ingresos de carácter selectivo⁷.

El diseño de la investigación combinó una variedad de estrategias metodológicas con preeminencia de enfoques cualitativos. Las fuentes y técnicas de recolección de la información fueron por un lado de índole primaria: entrevistas cualitativas semi-estructuradas en profundidad, dirigidas a estudiantes y a informantes clave de estas casas de estudio, y observaciones de clases. Por otro lado, fueron de naturaleza secundaria: análisis documental – estatutos, normativas, programas, disposiciones e informes institucionales. Asimismo, consultamos bibliografía especializada.

En una primera etapa, se realizó análisis documental indagando en documentos de organismos del gobierno nacional y de la propia universidad e informes institucionales⁸. Estos documentos fueron analizados a partir de la técnica de análisis de contenido (Vasilachis de Gialdino, 2006), elaborando cuadros de análisis documental a partir de un conjunto de categorías, a saber: políticas académicas, políticas de ingreso, planes de estudio, sujetos destinatarios de la universidad. Seguidamente se trianguló la información documental obtenida con los datos elaborados a partir de entrevistas realizadas a miembros del gobierno universitario⁹.

En una segunda etapa, comenzó la inserción en la carrera a fin de establecer vínculos con los estudiantes. Para ello se participó en calidad de observadora no participante en el transcurso de un cuatrimestre de las cursadas de diversas materias de primer año, lo que permitió construir los protocolos de entrevistas, establecer vínculos con estudiantes y tener referencias institucionales compartidas con estos.

Para las entrevistas a estudiantes, la selección de la población se elaboró mediante la estrategia del muestreo teórico (Taylor & Bogdan, 1987, p. 108). Para ordenar el desarrollo de las entrevistas se utilizó la técnica de bola de nieve. En un diálogo constante con el análisis de

⁷ Referimos a la sanción de la Ley n° 27.204 de 2015.

⁸ Se analizó la Ley n° 26.576, diversas versiones taquigráficas de sesiones de la Cámara de Diputados y Senadores, discursos de la Presidenta de la nación, autoevaluaciones institucionales de la UNAJ y el Estatuto de la misma.

⁹ Se entrevistó al Coordinador del área de Formación y Evaluación Docente y a la Coordinadora del Curso de Preparación Universitaria.

datos, la cantidad de entrevistas realizadas fue delimitada por la saturación teórica (Glaser & Straus, 1967). Las entrevistas se realizaron en el transcurso del año 2018 a estudiantes que hubiesen ingresado a la institución ese año o en los dos años anteriores. Se realizaron en esta universidad diez entrevistas en profundidad a estudiantes que en 2018 se encontraban cursando materias de primer año y habían ingresado en 2016, 2017 o 2018.

Para el análisis de datos de las fuentes primarias, se trabajó con transcripciones de las entrevistas, mediante aportes del método de análisis de la teoría fundada (Glaser & Straus, 1967). Esto permitió conceptualizar los datos recogidos, identificando semejanzas y diferencias a partir del análisis inductivo de lo observado en el contenido de la evidencia empírica y generar teoría.

PENSAR LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

La investigación se nutrió de un marco teórico heterodoxo que incluyó referencias canónicas norteamericanas y europeas (Scott 2001; Dubet, 1994; De Laurentis, 1992) y trabajos de gran relevancia para el caso local (Carli, 2012; Pierella, 2014) que permitieron comprender la experiencia de formación de los/as estudiantes como un evento lingüístico, social, cultural y subjetivo, visualizando las relaciones con la subjetividad resultante, y reconociendo allí elementos sociales y personales que establecen diálogos entre las representaciones sociales y subjetivas. Comprender las experiencias desde estos paradigmas permitió entenderlas en un interjuego entre la realidad social y el sujeto, acentuando la agencia del mismo desde una perspectiva que excede el pragmatismo de la acción y se interesa por la reflexión y re-creación subjetiva que hace de su accionar. Sumado a ello, las perspectivas teóricas que nutrieron la pesquisa posibilitaron valorar el escenario institucional en el cual las experiencias se despliegan y reconocer la capacidad formadora de subjetividades que poseen las instituciones universitarias. Para indagar en las experiencias, retomamos además el concepto de *prácticas académicas* (Rocha Pinto, 1999) a fin de indagar en el itinerario y en las prácticas en las que los/as estudiantes se involucran en el marco de su formación. Este da cuenta de

[...] el sistema de relaciones sociales que permite la acción e interacción de los agentes entre sí, con las instancias institucionales y con los diversos saberes y sus respectivas fuentes, en el contexto del campo académico (ROCHA PINTO, 1999, p. 42).

Asimismo, reconocemos un conjunto de pesquisas como antecedentes valiosos de esta que aportaron en tiempo reciente (Espinosa-Castro *et al.*, 2020; Vercellino *et al.*, 2020; Guzman, 2017; Ortega, 2011, 2016; Pierella, 2014, 2016; Carli, 2012). Estos trabajos permitieron visualizar diversos escollos con los que los/as estudiantes se encuentran en los inicios de sus trayectorias, la relevancia de las relaciones con el conocimiento que construyen en estos períodos y la importancia que las figuras de autoridad ligadas al cuidado, la contención y el reconocimiento tienen en el inicio de las carreras. Sumado a esto, interesan en particular los aportes realizados por el estudio de Colabella y Vargas (2014) en la propia UNAJ que permite

comprender algunas cualidades de la experiencia en esta universidad vinculadas al emplazamiento territorial de la misma, el origen social de los/as estudiantes, los motivos de elección de las carreras, las experiencias de formación anteriores, entre otras.

Este territorio teórico que habitamos nos permitió delimitar algunas dimensiones para el abordaje de las experiencias entre las que podemos destacar los sentidos y las valoraciones que construyen los/as estudiantes, el impacto de las experiencias previas de formación, las prácticas académicas en las que participan, los espacios de sociabilidad que transitan, los vínculos que edifican, y las relaciones con el conocimiento que construyen. Es decir, nos interesa indagar en las formas de subjetivación de las experiencias de formación, desde un itinerario que reconoce las instancias previas al espacio universitario, pero también aquellas propias de la propuesta de ingreso y primer año. También destacamos las redes de relaciones de contenido diverso (personales, académicas) en las tramas sociales de las que participan.

LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL EN EL TRAMO INICIAL DE CIENCIAS AGRARIAS EN LA UNAJ

En este apartado se presentan algunos hallazgos referidos al análisis de las experiencias estudiantiles. Antes de ello, es preciso aclarar que un elemento transversal que atraviesa los relatos analizados refiere a la significatividad de las experiencias universitarias previas para la significación de las actuales. La gran mayoría de los/as entrevistados/as mencionó tener experiencias educativas anteriores en el nivel superior (interrumpidas o en menor medida finalizadas), elemento que emergió reiteradamente en los relatos. Asimismo, una gran mayoría indicó encontrarse trabajando de modo rentado o con trabajo de cuidado no rentado en su hogar cotidianamente. Esto es relevante debido a que trabajos previos (Guzmán, 2004) han demostrado que el tiempo de trabajo es una condición de producción significativa de la experiencia estudiantil. Aclaremos aquí estas particularidades ya que resonarán continuamente a lo largo del análisis.

La llegada a la universidad

A partir del análisis de los relatos pudimos identificar que la decisión de inscribirse en la UNAJ emerge para los/as estudiantes ligada al territorio donde la misma se encuentra emplazada. Lo territorial es destacado como aquello que habilita la posibilidad de conjugar diferentes ámbitos de su cotidianidad entre los que lo laboral sobresale. Notamos además que, en muchos casos, este emplazamiento territorial conveniente es contrastado con experiencias universitarias previas interrumpidas, en donde las distancias, las dificultades económicas para sortearlas y las complicaciones para articular las mismas con sus tiempos laborales, colaboraron en su interrupción.

Por su parte analizamos que en su experiencia formativa los/as estudiantes construyen un conjunto de sentidos en torno al ingreso a la carrera signados por una valoración altamente positiva del mismo. Para algunos/as esta valoración se vincula con los aportes que consideran

que brindó el CPU para la adquisición de prácticas y contenidos que, creen, no fueron transmitidos en el nivel secundario y sin embargo son relevantes para la vida en la universidad. Otros/as, construyen esta valoración reconociendo dicho aporte, pero no en relación a su persona, sino a los procesos que observaron vivenciaron sus compañeros/as, reconociendo así pisos de formación diversos. Estos/as consideran que, aunque no haya sido su caso, el CPU es un dispositivo importante para quienes no tienen ninguna experiencia universitaria previa o han egresado de una escuela secundaria con cierta carencia en el abordaje de contenidos.

Así también, el análisis de los relatos nos permitió notar que en la experiencia de formación de los/as estudiantes, el CPU es vivenciado como una propuesta de continuidad y complementariedad con el nivel secundario. En especial, notamos que los/as estudiantes destacan esta continuidad al comparar la experiencia del CPU con su paso por otros dispositivos de ingreso transitados previamente, los cuales fueron vivenciados con cierta sensación de ruptura frente al nivel educativo anterior. Las palabras de este estudiante son representativas al respecto:

“Mirá que tres ingresos hice yo... Y el de acá es el que más se amolda al nivel del secundario, ni bien salís del secundario, creo que es el mejor en ese nivel. Porque por ejemplo en el de la UBA [refiere a la Universidad de Buenos Aires] te mataban. Había temas que nunca habías visto y te los daban al principio de ingreso, en el primer día. Pero el de acá estuvo bueno por ese sentido digo... Acá es como que se va acompañando todo” (Estudiante 1¹⁰, 2018).

Sumado a ello, observamos que los/as estudiantes le otorgan al CPU un sentido nivelador que se contrasta con sentidos construidos en ingresos a otras universidades teñidos de un carácter selectivo:

“Yo me fui dando cuenta que este ingreso era más que nada para nivelar. A los que bochaban los hacen repetirlo cuatrimestralmente. Entonces vos no perdés un año como allá [refiriéndose al ingreso realizado en la Universidad Nacional de La Plata]. Te deja tranquilo desde el principio. Te lo dicen y encarás distinto, podés respirar” (Estudiante 2, 2018).

Identificamos entonces que, mayoritariamente, la experiencia en el ingreso se vivencia como una ruptura en comparación con experiencias anteriores, reconociendo diferentes niveles de aportes de esta política para su propia formación, pero subrayando el carácter nivelador y lo atinado del mismo para atender a la heterogeneidad de formación del estudiantado.

El primer año, experiencias de conocimiento y relaciones pedagógicas

La investigación nos permitió visualizar ciertas particularidades de las experiencias de conocimiento en el transcurso de sus experiencias de formación en el primer año de la carrera.

¹⁰ A fin de sostener el anonimato se nomina numeralmente las entrevistas.

En principio, el análisis de los relatos nos permitió notar que, si bien los sentidos en torno a las materias del CI que construyen los/as estudiantes son diversos, en general destacan los aportes de estas para “nivelar” la formación del estudiantado. Para algunos/as el paso por estas fue fundamental para la construcción y adquisición de herramientas y contenidos; para otros/as si bien fue redundante con su formación previa, es un dispositivo que observaron permitió la construcción de pisos igualitarios de formación con sus compañero/as. Al respecto una estudiante decía:

“En primer año tenés las cuatro materias iniciales... bastante sencillo, estaba muy bueno igual, para un montón de gente me pareció, yo que venía de allá [refiere a haber realizado materias en Universidad Nacional de La Plata] me pareció un embole. Pero porque ya había tenido toda esa experiencia previa universitaria, pero también está muy bueno. [...] el conocimiento es algo que se tiene que divulgar y la única manera de avanzar todos juntos es ir al paso del más lento. Si no va quedando gente rezagada” (Estudiante 3, 2018).

En otro sentido, observamos que los/as estudiantes diferencian su experiencia en las diversas materias de acuerdo al grado de dificultad de los contenidos que estas abordan. En particular Química y Matemática son vivenciadas como “difíciles” sobre todo para quienes carecen de experiencias universitarias previas en carreras afines, o para quienes terminaron el nivel secundario hace mucho tiempo. Los/as estudiantes identifican que, estas restricciones, responden principalmente a su formación anterior en estas disciplinas, y a la escasa factibilidad personal de sostener prácticas de estudio acordes y de forma autónoma. Las palabras de este estudiante son representativas al respecto:

“Sí, me cuesta [refiriéndose a Matemática]. Pero me tengo que sentar a practicar...me tengo que sentar a estudiar, practicar. La Matemática es fácil, una vez que la aprendés, la tenés que practicar, practicar, para que te quede en la cabeza. Si no, a la primera no la sacás. También soy un chico que no es que le toma fácil al estudio. O sea, me cuesta sentarme a estudiar, imagínate. En la secundaria tenía práctica porque estaba obligado a ir. Era totalmente diferente a la facultad. [...] Ahora depende de mí y eso no me sale me parece” (Estudiante 4, 2018).

Otro aspecto que notamos impregna las experiencias de formación en el primer año de la universidad refiere a los vínculos con los/as docentes que construyen. A partir de contrastar su experiencia en la UNAJ con la de otros niveles educativos o con experiencias interrumpidas en el nivel superior, los/as estudiantes construyen valoraciones sobre la figura docente aludiendo a dos cuestiones: las prácticas de enseñanza que proponen y la “consideración” que sostienen hacia los/as estudiantes. Respecto a las prácticas de enseñanza hacen hincapié en la capacidad de transmisión de saberes. Al respecto un estudiante comentaba:

“Sí, también fue dependiente de los profesores, a mí me tocó justo una docente que en las materias troncales me pareció una pésima docente. Por ahí es una persona que tiene muchísimo conocimiento, pero no tiene los

recursos para llegarnos a nosotros. [...] Nos leía un Power y nos largaba” (Estudiante 5, 2018).

Al hacer referencia a lo que aquí hemos llamado “consideración” los/as estudiantes aluden a tres aspectos. Por un lado, la cercanía en el vínculo que están posibilitados/as a construir con estos/as debido a la existencia de aulas poco masivas. Por otro, al reparo que encuentran en los/as docentes hacia la situación material de vida en la que desarrollan sus estudios. Esto observamos se construye como un aspecto importante en su experiencia de formación actual y permite contrastarla con experiencias pasadas en otras universidades. Finalmente, el tercer aspecto que identificamos tiñe esta consideración, refiere al compromiso que detectan de aquellos/as para desarrollar contenidos incluso en contextos complejos y una actitud consecuente entre los contenidos que desarrollan y los que evalúan. Compartimos entonces extractos de dos testimonios que dan cuenta de diversos aspectos de lo descripto:

“Bueno, acá hay un mayor vínculo del docente con respecto a los estudiantes, viste. Ya no están tan considerados como una masa estudiantil, sino que hasta veo que los profesores logran aprenderse los nombres, viste. Y bueno, eso permite otra cosa, porque no es lo mismo dar una clase para 20 alumnos que para 150” (Estudiante 6, 2018).

“Hemos dado parciales donde las madres van con sus hijos a clases y son bienvenidas, y no te cuestionan. Es como que tiene un montón de flexibilidades para llegar a la gente laburante, como que entienden que de otra forma no pueden y no hacen problema. Eso olvidate que podía pasar antes [refiere a su experiencia en la Universidad de Buenos Aires]. A cara de perro te aseguro que, si iba alguien con el hijo, chau, tanto que nadie siquiera lo debe haber intentado” (Estudiante 1, 2018).

La valoración de la figura docente, observamos, no se construye entonces a partir de cierta sacralización de estos/as, ni valuando los saberes que poseen, sino observando su capacidad de transmisión y, principalmente, la consideración o el respeto que tienen con el estudiantado.

Por otro lado, observamos que los exámenes son significados en el marco de una experiencia de conocimiento como dispositivos pedagógicos en tanto les permite visualizar y tomar conciencia de su propio recorrido. En los relatos, es interesante notar que no emergen significaciones acerca del examen como dispositivos de selección o disciplinamiento. Esto lo ligan fuertemente con la impronta inclusiva que detectan en el discurso institucional.

Sumado a ello, notamos que en las experiencias de conocimiento la demanda de trabajo grupal en el aula se torna una práctica cotidiana valorada positivamente. No sucede lo mismo con el trabajo grupal en espacios externos a la clase, lo cual identifican no es demandado por la institución. Esto no representa para los/as estudiantes un problema sino la posibilidad misma de formar parte de una dinámica que no exige más tiempos colectivos que los enmarcados en el horario de cursada. Al respecto decían dos estudiantes:

“Noté como que intentan unirte a los compañeros [refiere a los docentes]... A mí me tocó uno en Prácticas Culturales que era todo el tiempo en grupo. Era para trabajar ahí en actividades que te daban... Pero los grupos que él armaba eran para la clase no más” (Estudiante 7, 2018).

“En general tampoco nos juntamos a estudiar porque estamos bastante desperdigados y nada, en general la mayoría, el común denominador es que laburemos y que llegemos acá con lo justo. [...] Pero no es que no haya buena onda, o compañerismo. Es que justamente todos sabemos que el otro no puede, porque nosotros no podemos” (Estudiante 8, 2018).

En el marco de la complejidad de sus tiempos cotidianos, los/as estudiantes valoran que la universidad no demande una acción grupal constante, evitando un escollo que algunos/as vivenciaron como perjudicial en experiencias pasadas. Por todo eso, las prácticas académicas por fuera del horario de cursada se desarrollan generalmente de modo individual.

Sujetos de la universidad

Otro hallazgo saliente refiere a que en las experiencias de formación de los/as estudiantes, la heterogeneidad estudiantil que encuentran en la institución es un acontecer que impregna y distingue sus experiencias, lo cual es valorado como enriquecedor para su propia formación. Esta heterogeneidad se expresa de diversos modos: disímiles rangos etarios, diferentes vinculaciones con el mundo agrario del estudiantado, y presencia de perfiles estudiantiles que desafían la imagen de estudiante tradicional, es decir estudiantes que trabajan o crían hijos/as en su cotidiano y, por lo tanto, no son lo que se consideraría estudiantes a tiempo completo. Las palabras de esta estudiante sintetizan el parecer de múltiples estudiantes entrevistados/as:

“En la carrera tenés todo variado. Tenés algunos que son ingresantes, tenés algunos que vienen como yo de haber hecho algo parecido. Tenés gente que ya debe tener por lo menos dos décadas más que nosotros y vienen de haber estudiado otra cosa relacionada o no, pero vienen de ser universitarios recibidos. Es una gran mezcla. Yo creo que eso hace que cuando opinamos, cuando preguntamos, sea interesante, porque lo que sabemos es muy diferente” (Estudiante 9, 2018).

Respecto de este último punto mencionado interesa destacar que la presencia de estudiantes trabajadores/as es una realidad que evidencian como significativa en sus experiencias de formación. Esto no parece darse únicamente por la presencia física de trabajadores/as, sino por la percepción de que existe cierta configuración institucional que permite ser estudiante y trabajador/a al mismo tiempo. Notamos además que esta valoración acerca de las prácticas institucionales emerge y se construye, muchas veces, en un ejercicio comparativo con experiencias universitarias anteriores, en donde la sensación de sentirse excluido/a de un formato institucional por ser trabajador fue parte de la misma. Al respecto un estudiante compartía:

“Nuestros compañeros sé que trabajan bastantes. Hasta el CPU sé que trabajaban bastantes. Y ahora a la noche muchos sé que trabajan y hasta algunos vienen con la ropa de trabajo. Sí... medio que la universidad acompaña, digamos, no es algo que te pone una piedra en el camino. Te acompaña en el nivel de educación y te ayuda en el sentido laboral y eso... Porque se nota. Creo que decían una vez, no me acuerdo en qué materia, que esta universidad lo que tiene es que les permite a los alumnos estudiar y trabajar. Porque la mayoría de los alumnos trabajan, y se nota” (Estudiante 6, 2018).

Los relatos nos permitieron notar que esta percepción de una institución que “da lugar” a la heterogeneidad estudiantil y, particularmente, a la presencia de estudiantes trabajadores/as es construida por los/as estudiantes en su tránsito por los diversos dispositivos institucionales, a partir de la materialización concreta tanto a través del acompañamiento que les ofrece el cuerpo docente, como de las formas de trabajo que se proponen por fuera del aula, las bandas horarias existentes, las estrategias de ingreso planteadas, los sentidos en torno a los exámenes que se transmiten, entre otras cuestiones.

Sumado a ello notamos que las prácticas de socialización y la valoración sobre las mismas que construyen los/as estudiantes en sus experiencias se vinculan también con esta fuerte presencia de trabajadores. A partir del análisis de los relatos observamos que las principales prácticas de socialización que ejercen en sus cotidianos tienen lugar por fuera de la universidad y carecen de vinculación con la misma. Esto, vimos, es valorado positivamente por los/as estudiante, quienes consideran significativo que la propuesta institucional permita sostener una experiencia de formación en convivencia con prácticas de socialización previas a su ingreso:

“Acá pasa eso. Yo estoy a 20 minutos [refiere donde vive] y tengo mi grupo de pertenencia y la gente con la que comparto toda mi vida. Y por ahí suena feo, no vengo a hacer amigos, yo vengo a estudiar. Por ahí sí conozco gente copada y me hago amigo fantástico... pero yo el domingo me junto con mi gente y mi lugar. Los demás días siempre ando ocupado por laburo... Yo siento igual que cuando podemos nos cruzamos, que está todo bien pero no siento que nadie esté con las ganas o el tiempo de venir a hacer amigos, somos por ahí gente más grande, con familias, con otros amigos... como que separamos las cosas y está bien, nadie te pide que no lo hagas” (Estudiante 4, 2018).

Observamos que, para quienes tuvieron experiencias universitarias anteriores, esto cobra aún más relevancia debido a que en aquellas percibieron una demanda implícita de sostener espacios de socialización recurrentes con sus compañeros/as si querían ser considerados “verdaderos” estudiantes. Vimos entonces que la experiencia de formación en la UNAJ parece convivir sin grandes inconvenientes con experiencias de socialización externas significativas que los/as estudiantes priorizan y precisan sostener. Sin embargo, es preciso indicar también que, para una minoría de estudiantes, si bien consideran preciso que la universidad no demande una socialización que requiera tiempo extra, la falta de espacios para ello les

dificulta edificar grupos de pertenencia, cuestión que era parte de sus expectativas al momento de ingresar a la carrera.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este artículo nos preguntamos por cómo los/as estudiantes vivencian, significan y valoran su transitar por el tramo inicial de la carrera universitaria a partir de la motivación por conocer los efectos de las políticas de inclusión y de ampliación de la oferta universitaria desde una perspectiva que revaloriza lo vivencial y cotidiano de la institución universitaria, en el marco de universidades signadas por la inclusión como mandato fundacional (Alcoba, 2021).

Los hallazgos de nuestra investigación nos permiten validar el supuesto de partida en el que asumimos la inexistencia de una condición estudiantil única, reconociendo que en el contexto de masificación universitaria tienen lugar multiplicidades de experiencias, saberes, sentidos y prácticas. Asimismo, confirman los resultados de investigaciones antecedentes que significan la experiencia estudiantil en el ingreso desde su heterogeneidad y complejidad, alejándose de las figuras modélicas de estudiante (Gómez, 2017; Carli, 2012; Dubet, 2004; Bourdieu & Passeron, 2009).

Interesa además destacar que los hallazgos referidos a las especificidades de la experiencia estudiantil en la UNAJ nos permiten reconocer cierto diálogo de congruencia entre el proyecto institucional y sus mandatos fundacionales y la cotidianeidad de los/as estudiantes. Observamos que estos/as descubren y perciben, en el transcurso de sus experiencias, la configuración de un proyecto institucional que a su entender les permite estudiar, trabajar y construirse como sostén de familia de forma simultánea. Estos hallazgos son coincidentes entonces con estudios antecedentes que destacan la importancia de la dimensión institucional para la edificación de trayectorias de permanencia en la universidad (Espinosa-Castro *et al.*, 2020; Nicastro, 2018; Ezcurra, 2013; Panaia, 2013; Gluz, 2011). Asimismo, estos resultados permiten observar en la dimensión experiencial el impacto de las políticas de inclusión desplegadas, tal como describen y analizan estudios precedentes (Suasnábar & Rovelli, 2016; Chiroleu *et al.*, 2012) durante los gobiernos kirchneristas.

Observamos además que el emplazamiento territorial de la universidad cobra carácter de posibilitador de nuevas experiencias educativas. Este hallazgo es concordante con lo encontrado por Colabella y Vargas (2014) en su estudio y con otras pesquisas que revalorizan lo territorial para explicar el fenómeno de inclusión a la universidad (Miras *et al.*, 2017).

Asimismo, los hallazgos permiten visualizar el reconocimiento que los/as estudiantes realizan del ingreso como propuesta de enseñanza que reconoce pisos diversos de formación previa y propone continuidad con el nivel educativo anterior, permitiéndoles adecuarse así con éxito a la propuesta formativa, así como las dificultades que enfrentaron en el paso por el ingreso a otras universidades. Esto nos permite establecer una continuidad con los estudios que

reconocen al ingreso como momento crítico en los itinerarios de los/as estudiantes (Araujo, 2017; Zandomeni *et al.*, 2016; Roldán, 2014; Gluz, 2011; Villanueva, 2015).

Interesa destacar además el hallazgo referido a la significatividad que cobra la figura docente y las relaciones que los/as estudiantes establecen con estos/as para la comprensión de las experiencias estudiantiles en el tramo inicial. Este hallazgo es concordante con los aportes de Pierella (2014), quien señala que el contexto de masividad de la institución universitaria se traduce en sensación de impersonalidad y des subjetivación para los/as estudiantes y motiva el reconocimiento hacia aquellas figuras docentes que reparan en ellos/as

De particular novedad resulta la identificación realizada en este estudio respecto a la significatividad de las experiencias universitarias interrumpidas en la construcción, significación y valoración de las nuevas experiencias de formación en la universidad. Esta observación nos habilita a pensar que, para gran cantidad de estudiantes, su tránsito por el tramo inicial de las carreras se construye como significativo no tanto en calidad de inauguración de un nivel, sino de una cultura y forma institucional que propone nuevas o diversas experiencias de formación. Este hallazgo habilita a pensar nuevos diálogos con el concepto de itinerario que proponen algunos autores (Arango, 2006), mostrando la relevancia que la variable en torno a trayectos educativos previos en el nivel superior puede tener para la comprensión de los mismos.

Otro de los hallazgos de nuestra investigación refiere a que, en sus experiencias de formación en el tramo inicial de las carreras, los/as estudiantes se encuentran con el desafío de desplegar múltiples prácticas de estudio que, por momentos, les son extrañas. Esto puede ser explicado a partir de los aportes teóricos de las investigaciones precedentes, que indican que, al ingresar a la universidad, se produce una ruptura en relación a las prácticas de conocer que los/as estudiantes han asimilado en los niveles educativos previos (Ortega, 2011, 2016; Vercellino, *et al.*, 2020).

Asimismo, es relevante retomar las significaciones en torno a la evaluación como dispositivo pedagógico que emerge en nuestros hallazgos, lo cual permite a los/as estudiantes revisar su propia formación. Este resultado dialoga con lo encontrado por Pierella (2016) acerca de las tensiones entre la comprensión de los exámenes en el primer año como mecanismos de selectividad o selección.

Sumado a lo antes dicho, es significativo el hallazgo en torno a la grupalidad de las prácticas de estudio. Observamos que, en este caso, lo exógeno a la universidad se configura como un espacio de estudio individual frente a propuestas de trabajo colectivo en lo endógeno. Observamos también que esta distinción funciona armónicamente para los/as estudiantes y les permite sostener dichas prácticas sin tensionar sus responsabilidades ligadas al sostenimiento de la vida.

Además, observamos que las prácticas de socialización que los/as estudiantes despliegan también se desarrollan principalmente en espacios exógenos a la institución, lo cual es valorado positivamente por ellos/as. Estos hallazgos son congruentes con lo encontrado por Colabella y Vargas (2015) respecto de los entramados de la condición estudiantil con la vida adulta, sobre todo en el marco de formatos institucionales cuyos destinatarios no responden al estudiante modélico. Asimismo, estos hallazgos contrastan con estudios clásicos (Dubet, 2000) que le otorgan valor fundamental a la condición juvenil para la comprensión de las diversas maneras de ser hoy estudiante, visualizando que en nuestras universidades actuales la aparición de diferentes maneras de vivir la condición estudiantil supone también la presencia de adultos con tareas, responsabilidades y construcciones cotidianas diversas.

Los hallazgos en nuestra investigación consideramos que permitieron comprender algunos aspectos de las experiencias estudiantiles relevantes y construir saberes que permiten profundizar el conocimiento acerca de las políticas y prácticas de enseñanza, en el marco de instituciones universitarias de reciente creación, orientadas a nuevos perfiles estudiantiles, desde un registro que revaloriza el devenir cotidiano de los actores estudiantiles.

Asimismo, los hallazgos permiten resaltar la relevancia de la perspectiva microsocia (Sautu, 2005) para el análisis de la experiencia estudiantil, en la medida en que nos permitió reconstruir la particularidad del caso objeto de estudio y ponerlo en relación con otros estudios que abordaron la temática en el marco de otras universidades.

Consideramos que lo encontrado es un aporte de relevancia para la comprensión de lo que efectivamente sucede en las universidades, en momentos críticos como el periodo inicial de las carreras, conocimiento que puede aportarnos a la construcción y transformación de prácticas de enseñanza desde un paradigma preocupado por la inclusión y la permanencia.

REFERENCIAS

Alcoba, J. (2021). La experiencia de formación de estudiantes en el ingreso y primer año de carreras de Agronomía: Los casos de la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional Arturo Jauretche entre 2016-2018 [Tesis de magíster, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata]. Recuperado em <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte2094> .

Araujo, S. (2017). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 27(1), 35-62. Recuperado em http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852017000100003&lng=es&tlng=es.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (2009). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1964).

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Sudamericana.

- Carli, S. (2012). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Siglo XXI.
- Chiroleu, A., Marquina, M. & Rinesi, E. (Comps.). (2012). La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Collabella, L. & Vargas, P. (2014). La Jauretche. Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires. In Gluz, N. (Org.). Avances y desafíos en políticas públicas educativas: análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay (pp. 251-321).
- De Laurentis, T. (1992). Alicia ya no. Feminismo, semiótica, cine. Ediciones Cátedra.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, 35(4), 511-532. Recuperado em <https://doi.org/10.2307/3322182>
- Espinosa-Castro, Jhon-Franklin, Hernández-Lalinde, Juan, y Mariño Castro, Leydi Maritza. (2020). Estrategias de permanencia universitaria. *Avft-archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 39(1), 88–97. Recuperado em <https://doi.org/10.5281/zenodo.4065045>.
- Ezcurra, A. M. (2013). Igualdad en educación superior. Un desafío Mundial. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Aldine de Gruyter.
- Gluz, N. (2011). Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gómez, C. G. (2004). Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado em https://www.researchgate.net/publication/31755990_Entre_el_estudio_y_el_trabajo_la_situacion_y_las_búsquedas_de_los_estudiantes_de_la_UNAM_que_trabajan_C_Guzman_Gomez
- Gómez, C. G. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista De La Educación Superior*, 46(182), 71-87. Recuperado em <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>.
- Marradi, A., Nélida. & Piovani J. I. (2007) Metodología de las Ciencias Sociales. Emecé.
- Miras, L., Saulo, H., Tarzibachi, M. & Rico, M. J. (2017, agosto). Democratización de la educación superior en Argentina. Una aproximación desde las estadísticas universitarias nacionales. [Presentación en evento] XII Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Nicastro, S. (2018). Las trayectorias educativas: una cuestión institucional. *Trayectorias Universitarias*, 4(6), 37–42. Recuperado em <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/5981>.

Ortega, F. (Comp.). (2011). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Ferreyra Editor.

Ortega, F. (2016). Las relaciones de los estudiantes con el conocimiento en el proceso de construcción de la identidad estudiantil. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 26-32. Recuperado em <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3021>.

Panaia, M. (2013). *Abandonar la universidad con o sin título*. Miño y Dávila.

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

Pierella, M. P. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? *Trayectorias Universitarias*, 2(2), 11-19. Recuperado em <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2754>.

Remedi, E. (2013). Conferencia central: Teoría e investigación educativa. In Paso, M., Elías, M. E., Hernando, G. (Comps.). *Debates en Pedagogía. Teoría, formación e intervención* (pp. 5-13). EDULP.

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

Sautu, R. (2005): *Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.

Scott, J. W. (2001). Experiencia. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, 2(13), 42-73. Recuperado em <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/viewFile/551/574>

Suasnábar, C. & Rovelli, L. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina en Ignacio Aranciaga. In Aranciaga, I. (Comp.) *La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa* (pp. 68-91). Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Recuperado em https://www.unpa.edu.ar/sites/default/files/publicaciones_adjuntos/UNPA-Universidades_y_sociedades_inclusivas-300dpi.pdf.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.

Universidad Nacional Arturo Jauretche (2016). *Primera autoevaluación institucional 2010-2015*. Recuperado em <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2016/11/01-PRIMERA-AUTOEVALUACION-INSTITUCIONAL.pdf>.

Vargas, O. R. (2014). Incursión de los y las jóvenes en el mundo universitario: tensiones entre ser y permanecer. *Educação & Sociedade*, 35(126), 143-160. Recuperado em <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302014000100009>.

Vercellino S., Chironi, J. M., Gibelli, T., Goin, M. M. J. & Mischia, B. S. (2020, noviembre). Universidad e ingresantes: (des)encuentros en la relación con el saber. [Presentación en evento] VII Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en las Carreras Científico-Tecnológicas, Tucumán, Argentina. Recuperado em <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/5472>.

Villanueva, E. (2015). Nuevas universidades para nuevas generaciones: el desafío de la masividad, la inclusión y la calidad. Una revisión de la modalidad del ingreso en la Universidad Nacional Arturo Jauretche. *Revista Argentina de Educación Superior*, 7(11), 158-163. Recuperado em http://www.revistaraes.net/revistas/raes11_art8.pdf.

Zandomeni, N., Canale, S., Pacifico, A. & Pagura, F. (2016). El abandono en las etapas iniciales de los estudios superiores. *Ciencia, docencia y tecnología*, (52), 127-152. Recuperado em http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162016000100009&lng=es&tlng=es.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Gedisa.

ENTREVISTAS

Estudiante 1, Florencio Varela, 1 de julio de 2018.

Estudiante 2, Florencio Varela, 22 de junio de 2018.

Estudiante 3, Florencio Varela, 22 de junio de 2018.

Estudiante 4, Florencio Varela, 1 de julio de 2018.

Estudiante 5, Florencio Varela, 8 de junio de 2018.

Estudiante 6, Florencio Varela, 18 de junio de 2018.

Estudiante 7, Florencio Varela, 1 de julio de 2018.

Estudiante 8, Florencio Varela, 2 de mayo de 2018.

Estudiante 9, Florencio Varela, 1 de julio de 2018.

Julieta Alcoba

Magister en Educación por la Universidad Nacional de La Plata, profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la FaHCE/UNLP, profesora ayudante diplomada de Pedagogía en dicha universidad. Becaria doctoral del CONICET. Estudia temáticas ligadas a la experiencia estudiantil en los tramos iniciales de carreras universitarias y las políticas de ingreso a la universidad.

julietaalcoba@yahoo.com.ar

Luciana Garatte

Doctora en Educación por la Universidad de San Andrés. Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación por Flacso, profesora en Ciencias de la Educación por la FaHCE/UNLP, profesora regular de Pedagogía en la FaHCE/UNLP. Investigadora adjunta del CONICET. Estudia trayectorias y experiencias de formación de pedagogos/as en Universidades Nacionales.

lgaratte@gmail.com