

Garatte, Luciana. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS – CONICET/ UNLP). Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata. lgaratte@gmail.com

Jesica Montenegro. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS – CONICET/ UNLP). Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata. montenegro_jessica@yahoo.com.ar

Alcoba, Julieta. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata. julietaalcoba@yahoo.com.ar

Maximiliano Fava. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS –CONICET/ UNLP) maxifava@hotmail.com

EJE 2: INCLUSIÓN 2.1. Perfil de los ingresantes. Diversidades. Nuevas subjetividades de jóvenes y adultos/as que estudian. El oficio de estudiante. La ciudadanía universitaria. Ambientación universitaria y construcción del sentido de pertenencia

El problema de la diversidad y la diferencia: perspectivas en tensión acerca del estudiante universitario en el ingreso a carreras de Ingeniería

Palabras claves: concepciones docentes, estudiante ingresante, políticas de ingreso.

Esta ponencia estudia las concepciones acerca del estudiante ingresante que sustentan diferentes actores involucrados en la construcción e implementación de políticas de ingreso a las carreras de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Analiza específicamente las vinculaciones entre esas concepciones y la reconstrucción de la política de ingreso que los actores realizan, a partir de indagar cómo se posicionan frente a la problemática de la diversidad y la diferencia. Se reconocen, para el caso de estudio, como políticas de ingreso la Estrategia de Ingreso, las asignaturas de primer año y el Programa Institucional de Tutores de la FCAyF.

Este trabajo se inscribe en una investigación más amplia denominada Políticas de inclusión y de abordaje de la heterogeneidad y la diferencia en el tramo de ingreso y primer año de carreras de ingeniería de la UNLP: las perspectivas y prácticas de los actores universitarios¹. Nuestra 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: la entrevista cualitativa semi-estructurada en profundidad, dirigida a informantes clave, como es el caso de responsables de los programas de ingreso, docentes a cargo del ingreso y del primer año y de tutorías. Por otro lado, se utilizaron fuentes de naturaleza secundaria: análisis de documentos de la UA (fuentes estadísticas, estatuto, normativas y disposiciones, programas de ingreso).

Concepciones de los actores que construyen políticas de ingreso en la FCAyF en torno al estudiante universitario

La política de ingreso implementada por la FCAyF parte de asumir al ingreso como instancia facilitadora de integración a la vida universitaria con relación a la adquisición de conocimientos y habilidades requeridos para afrontar con éxito el tramo inicial (Garatte, Fava, Montenegro y

¹ La investigación a la que hacemos referencia corresponde a un proyecto del Programa de Incentivos iniciado en el año

Alcoba, 2015). Según el testimonio de Mónica Paso, actual Directora de la Unidad Pedagógica en la FCAyF², el interés institucional por establecer una política de ingreso estuvo vinculado con dos tipos de preocupaciones. Una de ellas, refirió al grado de apropiación de los conocimientos que traían los estudiantes del nivel educativo anterior:

“Una preocupación era qué conocimientos habían podido construir los alumnos en los niveles previos del sistema educativo, pensando que en esta Facultad tienen materias básicas: Química, Física, Matemática, Biología. Entonces, las nivelaciones siempre han sido cursos de repaso de los contenidos de la escuela secundaria (...) Hay problemas de construcción del conocimiento que están vinculados con cuál ha sido la trayectoria previa de los alumnos, por cuáles instituciones han transitado y de qué han podido apropiarse de estas disciplinas básicas”.

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

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

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

“Es importante que exista el ingreso flexible y tal vez, dependiendo de qué circuito educativo previo haya recorrido el alumno, hay algunos que con un mes de Química en febrero pueden llegar a tener un buen desempeño pero otros, en rigor, necesitan más tiempo que un mes. Esta ha sido una primera manera de reforzar la nivelación o el repaso de las materias básicas del nivel secundario. Porque vos pensá que el sistema educativo en los últimos años, me refiero al nivel secundario, ha tenido muchísimas modificaciones que han afectado la calidad de la formación. En los últimos años, se extiende la obligatoriedad de la escuela secundaria y eso también crea un público más amplio que va a demandar educación superior universitaria. También hay otras estrategias para completar el estudio secundario como el Plan FINES. Todo eso crea un público que formalmente reúne el requisito que la universidad exige para ingresar, que es el de la titulación secundaria, pero ahí vos tenés una diversidad de trayectorias previas y de calidades de contenidos apropiados que es impresionante (...) ¿Cuál es la equivalencia de formación, si es que la hay -yo creo que no-, entre alumnos que vienen de una escuela secundaria del conurbano profundo, pobre y abandonado con un alumno

²La entrevista fue realizada el 19 de junio de 2015 en la Ciudad de La Plata en el marco del trabajo de tesis realizado por Jessica Montenegro. Las palabras entrecomilladas pertenecen a las palabras de la entrevistada.

que te ingresa acá del Colegio Nacional de la Universidad, de los Normales de nuestra ciudad? (...)”.

Estas concepciones permitieron construir una política de ingreso en la FCyF que incluye diversos dispositivos, tales como la Estrategia que Ingreso (configurada por los Cursos de Nivelación en materias de Ciencias Básicas y el Taller de Ambientación Universitaria), y el Programa Institucional de Tutores. En este Programa, al igual que en la Estrategia de Ingreso, se reconoce en el marco de documentos oficiales la diversidad social y cultural, y la existencia de trayectorias educativas diferentes y desiguales como elementos a considerar para comprender y reconocer la existencia de una población estudiantil heterogénea.

En términos generales, advertimos que la mirada en torno al estudiante ingresante desde la política institucional, asume una comprensión del estudiante vinculado al reconocimiento de sujetos diversos en términos socioculturales y educativos, insertos en una trama desigual propia del sistema. En este mismo sentido, la literatura especializada (Bourdieu y Passeron 1977; Perrenoud, 1990) ha puesto de manifiesto que la diversidad y heterogeneidad de la población estudiantil que aspira a integrarse a las carreras universitarias constituye una variable clave en el éxito y el fracaso académico posterior a su ingreso. Estos trabajos procuran explicar las desigualdades a través de una compleja trama de interacciones entre los condicionantes económicos y culturales y las prácticas del sistema educativo.

Concepciones de los docentes del tramo inicial de las carreras de la FCyF en torno al estudiante universitario.

En este apartado, analizamos las concepciones que los docentes de la Estrategia de Ingreso, de las asignaturas de primer año y del Programa Institucional de Tutores tienen acerca de los estudiantes que ingresan a la FCyF. Algunos testimonios dan cuenta de tensiones que se registran entre el estudiante esperado y el estudiante real. Los profesores entrevistados atribuyen a los ingresantes características que los alejan de ciertos imaginarios vinculados a la idea de un estudiante ideal, ubicado en un tiempo pasado, inespecífico pero siempre mejor al presente. En tal sentido, identificamos una mirada un tanto nostálgica acerca del estudiante que data de un tiempo pasado al que se añora retornar: “en esos años estaba más comprometida la población. Llegaban más concientizados. (...) Había un porcentaje más comprometido de la población que ahora”³.

Con relación al estudiante universitario actual, en algunos relatos se pone un énfasis en el desinterés del estudiante como cualidad. Al respecto, un docente sostiene que “vienen a la Facultad porque vienen, porque es gratis, es triste decirlo pero es verdad, por inercia, vienen mis amigos, vengo yo”⁴. Otro docente define en su relato a este tipo de estudiantes como “oficinistas”. El “oficinista” es caracterizado como aquel “que no te da bolilla, el que no hay forma de que reaccione por más de que vos lo provoques. No hay cosa que vos hagas que lo mueva. El que no reacciona. Ese es un problema (...) Está como un oficinista cumpliendo un horario, tal vez. Una posición así”⁵.

En estos testimonios se evalúa que la implicación personal del estudiante resulta insuficiente. Advertimos que en los relatos que sostienen el desinterés como característica del estudiante actual,

³ Docente 6.

⁴ Docente 2.

⁵ Docente 7.

subyace una imagen del estudiante ideal (quizás de otro tiempo) “interesado” y “comprometido”. Estas concepciones, por otro lado, abonan la idea de que el “desinterés” del sujeto que aprende es una variable fundamental para explicar el “fracaso estudiantil”, colocando en el estudiante la responsabilidad por su “éxito/fracaso” en el ingreso efectivo a la universidad y dejando afuera del análisis, a la institución educativa y los condicionamientos contextuales que ponen en riesgo la inserción efectiva en la vida universitaria.

Los testimonios anteriores coinciden con las perspectivas relevadas por Gabriela Diker (2011) en las que los docentes usan el pasado como lugar al que se desea retornar: “antes era mejor”. Lo que importa, dice la autora, es el modo en el que el pasado funciona en la memoria individual y colectiva. Es decir, el pasado se convierte en un lugar mítico que condensa la imagen acerca de lo que las instituciones deben ser y ya no son. Por esa misma razón, sostiene que ese uso del pasado mira al cambio como deterioro, desde un uso normativo que alude a un deber ser que no se reconoce en el presente. En este sentido, el regreso al pasado no es un regreso desde su historicidad, sino desde lo que las instituciones son en una pretendida esencialidad y, por lo tanto, universalidad. La autora advierte que lo paradójico resulta cuando el pasado funciona normativamente y se convierte en un recurso que imposibilita la percepción del cambio.

En este marco de interpretaciones acerca del estudiante ideal, deshistorizado, los alumnos actuales no tienen como única prioridad la vida universitaria:

Me encontré con un montón de chicos [para quienes] la carrera no es su vida. Lo cual es raro porque por un lado, insisten con la carrera, y pareciera ser que dicen ‘pongo toda mi vida acá’, y no es así. Es como una cosa más (...) Está la Facultad pero también está el deporte (...) O gente que trabaja y la Facultad es una cosa más (...) lo sentí muy en contraste con lo que me pasó a mí⁶.

Este testimonio parece poner en cuestión la capacidad de la institución universitaria como formadora de identidad de los y las jóvenes. Algunas investigaciones en materia de condición juvenil analizan cómo “la naturalización del sentido que los sujetos le otorgan a las edades, las expectativas sobre las mismas, las prácticas que se suponen corresponden y los estereotipos que se generan sobre dicha edad son, entre otros procesos, parte de lo que se nombra como el procesamiento sociocultural de las edades” (Four, 2006: 12). Este procesamiento permite poner de relieve algunos criterios básicos para definir lo juvenil en tanto “concepto relacional... que adquiere sentido dentro de un contexto social (...) históricamente construido”. Por un lado, la comparación que realiza la docente entre su propia experiencia como estudiante y la de los estudiantes actuales ubica la mirada sobre lo juvenil desde una perspectiva que no reflexiona sobre la condición juvenil de un modo histórico. No se analizan las continuidades y cambios de esas diversas experiencias estudiantiles con relación a diferentes escenarios y climas epocales. Para pensar la experiencia actual es menester retomar investigaciones recientes que muestran cómo “la experiencia estudiantil se nutre a la vez de repertorios culturales movilizados por la inscripción de los y las estudiantes en distintos universos: los medios masivos y las nuevas tecnologías, los circuitos y salidas por la ciudad y el barrio; los repertorios políticos de las juventudes partidarias, territoriales, sociales, etc., que impactan en la vida universitaria en los lenguajes de las interacciones diarias, en los estilos de vestimenta, en las fiestas universitarias, en las estrategias de interpelación de los centros de

⁶ Docente 3.

estudiantes y demás” (Blanco: 2014: 33). Esta realidad parece poner en tensión la diferenciación que realiza la docente entrevistada entre una supuesta identidad juvenil vinculada exclusivamente a la del estudiante universitario y una identidad juvenil ligada a otros espacios de tránsito y afiliación, indicando procesos de convergencia de ambas en la configuración de la experiencia estudiantil actual.

Los testimonios recogidos son coincidentes con los relevados por otras investigaciones que dan cuenta de cualidades similares en los estudiantes de nivel medio: desinterés, apatía, indiferencia, falta de curiosidad y motivación. Al igual que en las perspectivas de nuestro estudio, esos trabajos indican que se tratan de enunciados que recogen “lo que falta”, lo que no es. Se trata de signos negativos que adoptan un carácter generalizante, que los convierte en estigmas, en calificativos asertivos que sustancializan los modos de estar los estudiantes porque son “de tal o cual manera”, frente a un colectivo de docentes que se reconoce impotente para producir algún tipo de lazo que haga posible una relación educativa (Zelmanovich, 2012).

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

[en el ingreso] se los notaba mucho más de secundario por más que había sido un año de diferencia. Muy de decir: ‘profe puedo ir al baño’ O de estar esperando a que uno le de la clase... ellos observando simplemente y hasta que no le decías póngase a trabajar con tal ejercicio, no se ponían. En cambio, en la cursada, que yo había arrancado al final, se observaba otra dinámica. Si quieren ir a fumar van y salen⁷.

Esta expectativa del docente referida a la construcción de la autonomía del estudiante se traduce en la espera de que el estudiante esté en silencio, que pregunte, indague, se interese, mantenga cierto comportamiento adecuado. En el “imaginario” de estos docentes, el ingresante pareciera definirse a partir de un análisis centrado en la dimensión actitudinal, identificando cierta “falta” en la construcción del oficio (Coulon, 2005). Otro aspecto que los entrevistados mencionan al caracterizar al estudiante universitario actual, refiere a la formación adquirida en el nivel educativo anterior: “me da la sensación de que con todos los cambios que hubo en el nivel medio, algunos temas se daban pero se veían bastante y eso fue cambiando porque casi en la mayor parte de los establecimientos no ven la totalidad de los temas”⁸.

Por un lado, observamos que en estos relatos vuelve a aparecer el contraste entre cierto tiempo pasado y un tiempo presente en donde el estudiante universitario, que antes ingresaba, parecía tener una mejor formación en relación con ciertos factores cognitivos y emocionales. Este nuevo estudiante es definido desde la carencia, desde aquello que “le falta”. Estas perspectivas parten de una normatividad pedagógica que establece un ideal de desempeño académico esperado. “¿Suponemos una institución o leemos una situación?”, se pregunta Lewcowicz. Suponer que el

⁷ Docente 8.

⁸ Docente 6.

sujeto debe llegar con ciertos aprendizajes realizados, nos impide habitar las situaciones (Lewcowicz, 2004). Desde esa perspectiva parece subestimarse el papel que debe tener la universidad en asegurar el derecho a la educación y, en tal sentido, en desarrollar estrategias para trabajar con los sujetos reales que llegan y no con los esperados. En este sentido Rinesi (2015) reconoce que sigue habiendo cierta dificultad de los docentes universitarios para imaginar su tarea en términos de concebir a la educación como un derecho.

También observamos otras perspectivas vinculadas a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, reconociendo a la diversidad y a la diferencia como parte de una nueva realidad institucional. Algunos docentes advierten un quiebre en las características de los estudiantes actuales respecto del ideal esperado, explicando que hoy existe lo que llaman una “mayoría diferente”: “están ingresando sujetos que antes no ingresaban”⁹,

“hace algunos años había un diferente, un compañero, uno. [El diferente era el] que trabajaba, uno que lo teníamos completamente individualizado. Uno que además de ser Vía Temperley¹⁰, eran chicos más grandes que venían de Lomas¹¹, cursaban unos años en Lomas y después venían acá, además de ser diferentes, porque era Vía Temperley, era diferente porque trabajaba, para nosotros eso era un bicho raro”¹².

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

A partir de los testimonios relevados, observamos que en términos mayoritarios las perspectivas de los docentes en torno al estudiante universitario ingresante están ligadas a ciertas características definidas desde la “falta” y desde el contraste con un estudiante “ideal” propio de otro momento histórico. Consideramos que estas concepciones deben ser comprendidas a partir de los procesos de masificación de la matrícula universitaria en Argentina. En este tipo de campo de conocimiento con una extendida tradición, como es el caso de las carreras de Ciencias Agrarias en Argentina, esa imagen del alumno “estándar” se asocia a un sujeto procedente de las élites o de los sectores de nivel medio, relacionados con la actividad agropecuaria, que accedía de manera mayoritaria al nivel superior universitario. La masificación del nivel universitario que en Argentina y en América Latina se amplificó a partir de la década del ‘80 del siglo pasado trajo, entre otras consecuencias, un crecimiento y diversificación de las matrículas que ingresan a las universidades públicas

⁹ Docente 2.

¹⁰ La expresión “vía temperley” refiere a la línea ferroviaria del tren que comunica la zona sur del conurbano bonaerense (Ezeiza) con La Plata, ciudad capital de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

¹¹ El entrevistado se refiere a la ciudad de Lomas de Zamora, ubicada en el conurbano de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), a 80 kilómetros de distancia de la ciudad de La Plata.

¹² Docente 3.

(Montenegro, 2016). Por ello no es extraño que convivan en los imaginarios docentes, miradas acerca de los estudiantes que contrastan el pasado con la actualidad y que explican desde allí las dificultades y desafíos con las que se encuentran los docentes hoy en las aulas. Es interesante advertir que esa imagen del pasado funciona como un estereotipo ideal que contrasta con el estudiante real. No porque sean diferentes de la media, sino porque son distintos a esa imagen del estudiante “ideal”, cuyas características socioeconómicas y culturales respondían al perfil tradicional de sujeto que ingresaba a la universidad, al que Bourdieu y Passeron (2009) denominaron “heredero”.

En esta lógica de razonamiento que consiste en comparar el presente con un pasado vivido, la experiencia podría pensarse como esquema conceptual referencial operativo que nos permite, y en algunos casos, impide, relacionarnos y situarnos en el presente y ante los sujetos que hoy ingresan a la universidad. La lectura que los sujetos hacen a partir de sus experiencias, y el modo en que la interpretación de ese pasado vivenciado nos permite o no, pensar y actuar en el presente, podría ser futuro objeto de indagación. Mientras tanto, nos movemos en la conjetura de que el uso que los docentes solemos hacer de nuestras experiencias pasadas para leer, desde ellas, las presentes, nos dejan desfasados de lo que está ocurriendo y nos muestran cierta dificultad para leer la complejidad de un presente en permanente devenir (Zemelman, 2005).

Conclusiones

Esta presentación tuvo por objeto analizar las concepciones que los diferentes actores involucrados en la construcción e implementación de políticas de ingreso de las carreras de la FCAYF de la UNLP tienen acerca de los estudiantes que ingresan a la Universidad, analizando específicamente las vinculaciones entre dichas concepciones y la reconstrucción de las políticas de ingreso que los actores realizan a partir de indagar cómo los mismos se posicionan en frente a la problemática de la diversidad y la diferencia. Para comprender cómo los actores que implementan las políticas de acceso, median y resignifican la implementación de las mismas, focalizamos en las concepciones acerca del estudiante universitario a las que ellos suscriben, comprendiendo que esos sentidos y prácticas pueden operar favorable o desfavorablemente en el proceso de albergar las diferencias en las aulas universitarias, contribuyendo o no a resolver las problemáticas que las políticas de ingreso se proponen afrontar.

Encontramos algunas tensiones producidas en relación con las perspectivas que portan los docentes acerca de los estudiantes. Una de esas tensiones fue descrita en términos de un pasado mítico que permite la construcción de un ideal de estudiante en términos deshistorizados. Otras concepciones construyen su imagen del estudiante ingresante a partir de un conjunto de signos que se tornan estigmatizantes. Finalmente aparecen algunas perspectivas minoritarias que toman elementos sociales y culturales para pensar a los/as estudiantes, comprendiendo las diferencias en términos muchas veces de desigualdades. Estas perspectivas si bien aparecen son fuertemente minoritarias. De este modo identificamos que la mirada en torno al estudiante ingresante que portan los docentes entrevistados, contrasta fuertemente con esa mirada institucional. Estas tensiones dan cuenta de un reconocimiento diferencial en torno a la responsabilidad de los actores en relación a la inclusión efectiva de los estudiantes: para la mayoría de los docentes entrevistados, es el propio estudiante el responsable de superar sus “faltas”; para la política institucional la responsabilidad radica en la institución misma.

A partir del análisis realizado, podemos afirmar que en la definición e implementación de políticas de acceso, se conjugan y tensionan una serie de factores que orientan esas políticas institucionales concretas. En este sentido, podemos afirmar que las concepciones sobre el estudiante universitario entran en tensión al momento de definir cuál es la mejor estrategia para favorecer el ingreso efectivo de los estudiantes a las carreras elegidas. Esas tensiones permiten comprender las acciones de los actores desde un plano que involucra las múltiples valoraciones arraigadas en las creencias, representaciones o marcos referenciales, las cuales se inscriben en un complejo entramado institucional. Retomando los aportes del enfoque organizacional (Clark, 1983; Becher, 2001), esas diferencias podrían ser explicadas a partir de los rasgos de autonomía relativa que poseen las unidades organizacionales básicas. De esta manera, los actores universitarios tienen autonomía relativa para negociar, resistir, adecuarse, acordar entre sí y con otros sectores de la Facultad, al momento de definir e implementar la estrategia de ingreso. Como vimos, las universidades desarrollan dinámicas específicas por la intervención de los actores académicos que modelan su ambiente de trabajo e inciden en el procesamiento de los cambios. En tal sentido, nuestra pesquisa permitió mostrar cómo la política institucional es mediada por los actores universitarios que la implementan, quienes le otorgan otros sentidos y la resignifican. Para finalizar, consideramos que la pesquisa mostró una multiplicidad de perspectivas acerca de estudiante universitario que son disímiles, que circulan en prácticas y discursos universitarios y conviven, no sin conflictos y resistencias, dentro de un mismo entramado institucional.

Bibliografía

- Becher, Tony: *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Gedisa, Barcelona, 2001.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores, Argentina.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude: *La Reproducción*. Laia, Barcelona, 1977.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Diker, G. (2011). Conferencia pronunciada en Congreso Internacional de Educación 2011, San Luis, Argentina. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=rpm8JJuGFII>
- Faur, E (Coord.) (2009) Proyecto: Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina. INFORME Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales. La Plata-Ciudad de Buenos Aires, mayo de 2006.
- Garatte, Fava, Montenegro y Alcoba (2015) “Tensiones en la construcción de políticas de inclusión en el ingreso y primer año de carreras de ingeniería en la UNLP. Perspectivas e implicancias para el trabajo docente”. En: Seoane, V. (coord. ed.). (2016). *Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. (3: 2015: Ensenada). Actas*. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 26).
- Lewcowicz, I. (4 de noviembre de 2004). Frágil el niño, frágil el adulto. *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-43161-2004-11-04.html>
- Montenegro, J. (2016) Políticas de acceso a la Universidad Nacional de La Plata. Un análisis de las estrategias de ingreso desde la sanción de la Ley de Educación Superior (1995-2015). (Tesis de Maestría). Secretaría de Posgrado. FaHCE- UNLP, Buenos Aires, Argentina.
- Perrenoud, Philippe: *La construcción del éxito y el fracaso escolar*, Morata Ediciones, Madrid, 1990.
- Rinesi, E. (2015) *Filosofía (y) política de la universidad*. IEC-CONADU, Universidad Nacional de General Sarmiento; Los Polvorines, Buenos Aires.
- Scarpelli, A. (s/a). Un derecho ciudadano. Entrevista a Eduardo Rinesi. *Le Monde Diplomatique*. UNIPE N° 17. Recuperado de: <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2013/09/Unipe-N17.pdf>
- Zelmanovich, P. (2012) “Atenciones y desatenciones culturales entre generaciones”. En: Southwell, M. *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, pp. 145-160.
- Zemelman, H. (2005). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social*.