#

****

#

**Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires**

**Programa de Posgrado en Educación**

**Maestría en Educación - Mención en Ciencias Sociales y Educación-**

***Tesis de maestría:***

*“Egreso en situaciones de desigualdad: Una reconstrucción de las experiencias universitarias de egresados/as y estudiantes en fase de finalización de carreras de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro (2009-2021) desde la perspectiva de la relación con el saber”*

**Autor: Esp. Juan Manuel Chironi**

**Legajo: FCH-15841**

**Directora: Dra. Soledad Vercellino**

Viedma, marzo de 2022.

**Resumen**

La presente Tesis de Maestría en Educación propone analizar los procesos de relación con el saber universitario de estudiantes de carreras de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro, atravesados por nuevas y viejas desigualdades, que han egresado o se encuentran en fase de finalización de las mismas. Se implica de esta manera en el campo de los estudios que abordan la problemática del ingreso, la permanencia y el egreso en la educación superior, desde una perspectiva que prioriza y rescata las propias experiencias de las y los estudiantes y que pone el foco en cómo se configura la relación de éstos y éstas con el saber en la universidad, en sus aspectos sociales, identitarios y epistémicos.

 El estudio se orienta al análisis de casos en donde los/as sujetos están atravesados/as por distintas expresiones (viejas y nuevas) de las desigualdades sociales, pero que no obstante han construido modos exitosos de vincularse con el saber universitario. Se observan para ello las mediaciones entre el origen social, condiciones socioeconómicas y educativas desfavorables y la trayectoria en la universidad. Se reconstruyen de esta manera casos de éxito que pueden resultar paradojales o atípicos. En concordancia con el tipo de investigación propuesta, se aborda la problemática a través de un enfoque cualitativo basado en el estudio de casos.

 En sus resultados principales la tesis concluye que en cada sujeto se presentan distintas configuraciones de las denominadas viejas desigualdades (origen social, primera generación de estudiantes universitarios, género y etnia) y las nuevas (movilidad residencial, modificaciones en los cursos de vida y las trayectorias educativas previas) y de cómo éstas han sido mitigadas y mediadas por las tramas relacionales (familia, docentes, compañeros/as y otros referentes) y las estrategias propias que permitieron avanzar en los estudios. Asimismo se destacan los procesos de su construcción identitaria como estudiantes universitarios exitosos, en donde se observa una autopercepción como aprendientes marcada fuertemente por la voluntad, la dedicación y la capacidad de sobreponerse a los fracasos, de manera articulada y alimentada con las figuras de otros que han sido significativos acompañando el proceso de aprendizaje que implica dominar el tipo de relación con el saber que la universidad propone, con una fuerte valoración de lo aprendido en experiencias extra-curriculares/extra-áulicas con preeminencia de actividades prácticas.

**Índice**

[**Términos clave 4**](#_Toc97052656)

[**Agradecimientos 5**](#_Toc97052657)

[**Introducción 6**](#_Toc97052658)

[**PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO 13**](#_Toc97052659)

[**1.1 Antecedentes de investigación sobre la problemática del ingreso, la permanencia y el egreso en la universidad 13**](#_Toc97052660)

[**(1.1.a) Los estudios precursores en EEUU y Europa en la décadas del 60 y 70 14**](#_Toc97052661)

[**(1.1.b) Latinoamérica y el Caribe 18**](#_Toc97052662)

[**(1.1.c) El caso de las UUNN argentinas 22**](#_Toc97052663)

[**(1.1.c.1) Estudios generales sobre las características del sistema universitario argentino en torno al acceso, la permanencia y el egreso centrados en factores institucionales y organizacionales 23**](#_Toc97052664)

[**(1.1.c.2) Estudios centrados en las trayectorias, experiencias y percepciones de los/as estudiantes 29**](#_Toc97052665)

[**(1.1.d) Investigaciones sobre relación con el saber en nivel superior 35**](#_Toc97052666)

[**1.2 Marco teórico 38**](#_Toc97052667)

[**1.3 Objetivos y preguntas que orientan el estudio 46**](#_Toc97052668)

[**1.4 Estrategia metodológica 48**](#_Toc97052669)

[**SEGUNDA PARTE: NUEVAS Y VIEJAS DESIGUALDADES Y SUS MEDIACIONES. UNA RECONSTRUCCIÓN DE LAS TRAYECTORIAS UNIVERSITARIAS 54**](#_Toc97052670)

[**2.1 Madre no hay una sola 54**](#_Toc97052671)

[**2.2 De martes trece 59**](#_Toc97052672)

[**2.3 Dar en la tecla 65**](#_Toc97052673)

[**2.4 La ciencia que cura 69**](#_Toc97052674)

[**2.5. En el nombre del padre inmigrante 74**](#_Toc97052675)

[**2.6 El valor de un apodo 81**](#_Toc97052676)

[**2.7 “¡Mirá el abuelo! ¡Terminó!” 87**](#_Toc97052677)

[**2.8 Trashumancia educativa 92**](#_Toc97052678)

[**2.9 Sentirse a upa 98**](#_Toc97052679)

[**2.10 A modo de síntesis 102**](#_Toc97052680)

[**TERCERA PARTE: ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES DE LA RELACIÓN CON EL SABER 109**](#_Toc97052681)

[**3.1 Dimensión social 109**](#_Toc97052682)

[**(3.1.a) La familia 110**](#_Toc97052683)

[**(3.1.b) Los/as docentes 112**](#_Toc97052684)

[**(3.1.c) Los/as compañeros/as de estudio 114**](#_Toc97052685)

[**(3.1.d) Otros significativos 115**](#_Toc97052686)

[**(3.1.e) La situacionalidad: los espacios, las personas y las actividades 116**](#_Toc97052687)

[**3. 2 Dimensión Identitaria 119**](#_Toc97052688)

[**(3.2.a) Construcción de sí como aprendiente y el sentido dado a la educación 120**](#_Toc97052689)

[**(3.2.b) Movilización y deseo 122**](#_Toc97052690)

[**3.3 Dimensión epistémica 125**](#_Toc97052691)

[**(3.3.a) Saberes objetivados 126**](#_Toc97052692)

[**(3.3.b) Dominios de actividad 127**](#_Toc97052693)

[**(3.3.c) Dominios de relación. 130**](#_Toc97052694)

[**3.4 A modo de síntesis 138**](#_Toc97052695)

[**CUARTA PARTE: CONCLUSIONES 142**](#_Toc97052696)

[**Bibliografía 151**](#_Toc97052697)

[**Anexos 159**](#_Toc97052698)

#

# **Términos clave**

Relación con el saber- Ingreso, permanencia y egreso en la universidad-Construcción de modos exitosos de vincularse con el saber universitario- Mediaciones entre desigualdad y trayectorias educativas

#

# **Agradecimientos**

*A los/as egresados/as y estudiantes avanzados que brindaron su tiempo y confianza para colaborar con el presente trabajo, reviviendo y contando sus experiencias, poniendo en juego sus saberes para producir conjuntamente conocimiento científico.*

*A mis compañeros/as integrantes de los equipos de trabajo de los Proyectos de Investigación PI 40-C-796 “Ingresos e ingresantes: hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios” y PI 40-C-581 “La Relación con el saber de los/as ingresantes a las carreras de ciencias aplicadas de la UNRN”, por transitar juntos el aprendizaje de estas problemática.*

*A la Dra. Soledad Vercellino, por el apoyo constante y por ser promotora de una perspectiva democratizadora, comprometida y solidaria en los vínculos académicos.*

*A la universidad pública y sus habitantes, por ser hacedores de estas historias.*

# **Introducción**

La presente tesis[[1]](#footnote-1) propone analizar las experiencias de un grupo egresados/as y estudiantes en fase de finalización de carreras de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro, desde la perspectiva de la relación con el saber, reconstruyendo sus historias particulares y trayectorias educativas de una manera integral. Se prioriza el estudio de casos de sujetos que bajo condiciones sociales y económicas adversas, signadas por distintos tipos de desigualdades, han forjado modos exitosos de vinculación con la universidad, poniendo en cuestión de esta manera la aplicación de los clásicos predictores de fracaso escolar y abandono universitario.

A través de ello se pretende colaborar en el análisis de un fenómeno ampliamente discutido en el ámbito universitario argentino, el relativo a su característica de ser una institución de puertas abiertas y de libre acceso, pero que es a la vez excluyente en tanto el abandono temprano y la baja tasa de egreso son alarmantes a nivel del sistema.

El interés académico y en términos de políticas educativas por el fenómeno de la exclusión universitaria cobra fuerza en articulación con la emergencia de otra condición del sistema: su masificación. La matrícula de la educación superior se ha expandido a un ritmo elevado a lo largo de todo el siglo XX y comienzos del XXI. Considerando la clasificación propuesta por el sociólogo estadounidense Martin Trow (2005), en la cual los países que tienen tasas brutas de educación superior inferiores al 15% son considerados sistemas de elite; entre el 15% y el 50% se caracterizan como de tránsito hacia el sistema de masas; y del 50% en adelante se trata de modelos de universalización de dicho nivel. Cabe precisar que la Argentina se ubica en esta última etapa.

De acuerdo a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (2019), la Tasa de escolarización del Sistema de Educación Superior Argentino (población de 18 a 24 años) alcanzó en el 2018 el 59,1% para la Educación Superior y el 40,3% para la educación universitaria (Síntesis de Información Estadísticas Universitarias, 2019, pág. 15)

Esta tendencia implica el tránsito de una universidad de élites a un modelo de acceso de masas, movimiento que por otra parte tuvo impacto en materia de democratización, ya que facilitó la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos (Chiroleu, 1998). Pero al mismo tiempo, este crecimiento positivo del acceso a la educación superior no redunda necesariamente en inclusión, los indicadores de ingreso y egreso así lo demuestran, de allí que se generan procesos de “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011b). Es ampliamente conocido el hecho de que la cantidad de egresados es significativamente menor a la de que quienes ingresan[[2]](#footnote-2).

Sectores académicos y organismos internacionales vinculados a la educación superior advierten que el acceso, por sí solo, no es suficiente. Así lo refleja el documento final de la segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Superior del año 2009:

La educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad no es únicamente una cuestión de acceso – el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumno” (UNESCO, 2009, pág. 3)

La Universidad Nacional de Río Negro, institución de la cual pertenecen los casos estudiados en la presente investigación, no es ajena a dicha situación. En la Memoria 2015[[3]](#footnote-3), la institución reconocía y definía como deficitario al desempeño de los estudiantes en el primer año de las carreras, con más del 50% de los estudiantes que abandonan tempranamente los estudios, resultando “una de las situaciones que fueron puntos de inflexión u obstáculos, según se mire, para la universidad” (UNRN, 2016, p.11). Por su parte, en la Memoria 2019, se señala que

El desgranamiento calculado como la diferencia entre inscriptos a comisión del primer cuatrimestre e inscriptos a comisión en el segundo cuatrimestre va desde el 4,76 % (...) al 60,97% (...). Un 20% de las carreras tienen un desgranamiento intra-anual inferior al 30%. Del 80% restante, un 44 % de las carreras presenta un desgranamiento de entre 30 y 45% y un 36% entre 45 y 60% (UNRN, 2020, pág.107).

Esta situación evidencia la necesidad de observar, por un lado, la fase de ingreso a la universidad en tanto etapa crítica, la cual presenta una riqueza analítica que se atiende en esta investigación, en tanto allí se manifiestan y ponen en juego diversidad de saberes, a la vez que opera cierto desencuentro entre las actividades intelectuales privilegiadas por el ámbito académico y las movilizadas por los estudiantes recién llegados (Vercellino, Goin, Lovos, Gallo y Chironi, 2017).

Asimismo, es preciso estudiar la totalidad de las experiencias y trayectorias en la universidad, considerando los cambios en los cursos de vida que se producen en los propios sujetos a medida que avanzan en sus carreras, lo que impacta en sus prácticas académicas en articulación con lo que la institución les demanda. Cabe señalar a su vez que si bien el primer año de las carreras es el que registra los mayores niveles de abandono de los estudios, durante el resto de los años, incluso los más avanzados, se evidencia también un desgranamiento importante y un letargo en los plazos de finalización de las carreras respecto de la duración teórica de las mismas.

Existe un importante volumen de estudios que analizan la deserción en vinculación con la situación socioeconómica de quienes abandonan los estudios, indicando que son los estudiantes de los quintiles más bajos los que presentan mayor propensión a dejar los estudios superiores (García de Fanelli, 2007, Parrino, 2014b). No obstante ello, atento al interés por observar las trayectorias y las múltiples dimensiones involucradas en el fenómeno, la presente investigación requiere analizar no solo el origen social, el contexto familiar y la conformación del hogar de procedencia en términos socioeconómicos y educativos, sino también observar “la historia del sujeto, la historia de su construcción y de sus transformaciones” (Charlot, 2008b, pág. 40), en relación a su experiencia con la universidad, el tipo de saber específico que ésta demanda y propone y los trayectos educativos previos.

 Pensar y estudiar a los individuos en sus transformaciones y procesos, más allá de ese origen social que los condiciona y los ubica en una situación desfavorable respecto a los estudios universitarios, permite mirar la desigualdad desde una óptica más amplia y enriquecedora. Tal como señala Charlot (2008b)

el individuo no se define solamente por su posición social o por la de sus padres; él tiene una historia; pasa por experiencias; interpreta esa historia y esa experiencia; da sentido (consciente o inconscientemente) al mundo, a los otros y a sí mismo. En resumen, es un sujeto indisociablemente social y singular. Y es como tal que debe estudiarse su relación con el saber (Charlot, 2008b, pág. 41)

 Y agrega en esa misma línea, incorporando la cuestión de la desigualdad social

Las investigaciones sobre la relación con el saber pueden también estar centradas en la cuestión de la desigualdad social. Procuran, entonces, identificar y conceptualizar los procesos por los cuales se construyen relaciones (con el saber, con el lenguaje, con la escuela, con el aprender, etcétera) que no tiene una misma frecuencia en las diferentes clases sociales, pero que son aquellas que un sujeto singular crea con el saber, con el lenguaje, etcétera, de modo que tales relaciones nunca consiguen ser deducidas solamente de la posición social del sujeto y aún menos sólo de la posición social de su padre) (Charlot, 2008b, pág. 43).

Amparándose en estos preceptos, la presente investigación adhiere y considera necesario el aporte de los estudios sobre la relación con el saber, en tanto permiten reconstruir la relación singular de los/las estudiantes con el saber académico, y los resultados de esta combinación compleja -y hasta incluso única- en referencia a su experiencia en la universidad.

A su vez, como decisión metodológica de selección de los casos a ser estudiados, se propone analizar los éxitos paradojales o casos atípicos, entendidos como aquellas situaciones en que los/as sujetos que presentan una o varias de las condiciones entendidas por la literatura como desfavorables para su tránsito por las instituciones de educación superior (primera generación de estudiantes universitarios del hogar, procedentes de escuelas públicas periféricas, fuera de la edad teórica, trabajadores/as a tiempo completo, procedentes de regiones alejadas de los centro urbanos, estudiantes madres, etc.) y que no obstante ello han culminado su carrera o se encuentran en la fase final de la misma.

¿Por qué centrarse en los sujetos y sus experiencias singulares? Se considera necesario porque si bien existe un corpus de producción académica importante centrado en los factores individuales que influyen en el desempeño académico en la universidad, tales como los demográficos -sexo, edad, nacionalidad, raza, estado civil, etc.-; socioeconómicos -ingresos del hogar, nivel educativo de los padres, fuentes de financiamiento de los estudios, etc.-; y académicos -promedio en la escuela secundaria, tipo de gestión de la escuela, rendimiento académico durante el primer año, etc.- (García de Fanelli, 2014), los mismos suelen orientarse a las faltas o deficiencias antes que utilizar una metodología que dé cuenta de las experiencias y sentidos singulares que los/as estudiantes reconstruyen a partir de sus propias trayectorias de vida y académicas.

Tal como señala Charlot (2008b), es necesario recuperar las propias percepciones a través de una lectura en positivo de los fenómenos que acontecen en el ámbito educativo:

A una «lectura negativa», que interpreta las situaciones y las prácticas en términos de faltas, nuestra investigación opone una «lectura positiva» que intenta identificar y conceptualizar los procesos a través de los cuales esas situaciones y prácticas se construyen. Desde el punto de vista metodológico, eso implica la recolección y el análisis de datos que tomen en cuenta el sentido que el sujeto confiere a su historia y a sus actividades: «balances de saber», entrevistas profundas que presentan una dimensión clínica, análisis de trabajos escolares, análisis de las prácticas de lenguaje expresadas en esos textos, observaciones, etcétera. (Charlot, 2008b, pag 42.)

Como se ha mencionado, en los promedios, en las estadísticas, las correlaciones evidencian una mayor frecuencia en los casos en los que el origen y la posición social del estudiante y su familia; los capitales acumulados (sean estos culturales, económicos, sociales, etc) impactan negativamente en el desempeño académico, pero ¿qué ocurre en los casos en los que pese a condiciones desfavorables y a la acumulación de desventajas el/la estudiante avanza exitosamente en sus estudios?

Charlot (2021) justifica el análisis e interés por los casos atípicos señalando que

Los casos atípicos de éxito o fracaso prueban que no hay determinismo social: conocer el origen del alumno no permite prever su destino escolar. Pero existe un gran riesgo, entonces, de volver a una explicación naturalizante o individualizante, por el don o por un mérito misterioso del cual no se analiza las condiciones de aparición. Lo social, incluso en casos atípicos, no deja de producir efectos: diferentes niveles de investimento y selección excesiva (los estudiantes de los círculos populares deberían hacer más para obtener los mismos beneficios educativos que los de las familias favorecidas), formas de experiencia escolar, rentabilidad social diferente a los diplomas obtenidos, etc. Pero lo social tiene sus efectos en las historias singulares. Que el historial escolar sea atípico o que corresponda a la probabilidad estadística más alta, es siempre una historia única y social. Es esta doble lectura la que propone la teoría de la relación con el saber; no un análisis en términos de sociabilidad y luego en términos de singularidad, de manera aditiva, sino un enfoque multiplicativo para comprender la construcción singular de un sujeto a partir de lo que la sociedad le ofrece y le impone (Charlot, 2021, pág. 5)

Como puede observarse en la cita precedente, la perspectiva de la relación con el saber, específicamente en la vertiente de Charlot, otorga interés al estudio de casos paradojales/atípicos en tanto constituyen una estrategia válida y verificada para ampliar el enfoque sobre los fenómenos relativos a la desigualdad y las trayectorias universitarias, a partir de atender las historias y procesos singulares. En ese marco cabe señalar los aportes de Xypas y Calvacanti (2019) y Xypas y Bergier (2013) quienes se orientan al estudio de los casos de éxitos paradojales, principalmente en el sistema universitario del Brasil.

Puede sostenerse que aplicar este encuadre de análisis en sociedades desiguales como la Argentina, quizá permita establecer, en positivo, cuales son los soportes, vínculos y mediaciones que apoyan la terminalidad de la universidad, de aquellas personas que lograron progresar en sus estudios a pesar de reunir características que, teórica y estadísticamente, los/as ubican como posibles desertores.

De manera sintética, puede indicarse que el encuadre teórico que guía la presente tesis contempla la perspectiva de la relación con el saber aplicada al estudio de los procesos de desigualdad social en el ámbito universitario, rescatando el análisis de casos de éxitos académicos paradojales como puerta de entrada hacía una mayor comprensión de los procesos que los sujetos transitan y viven en su experiencia universitaria, recuperando las mediaciones entre ese origen social desfavorable y la consecución del egreso.

En consideración de lo expuesto, el objetivo general de la presente investigación es el de analizar los procesos de relación con el saber universitario de estudiantes de carreras de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro, atravesados por nuevas y viejas desigualdades, que han egresado o se encuentran en fase de finalización de las mismas. Son objetivos específicos: 1) Explorar, en los casos en estudio, las mediaciones entre las nuevas y viejas desigualdades educativas y el acceso, la permanencia y el egreso en los estudios universitarios ; 2) Identificar y caracterizar las tramas relacionales que han sido significativas para el éxito académico según los/as estudiantes; 3) Reconstruir los procesos identitarios que acontecen vinculados al éxito académico; y 4) Identificar y describir las principales actividades cognoscitivas involucradas en los procesos de relación con el saber universitario.

El marco conceptual explicitado supone una opción epistemológica de un enfoque hermenéutico/interpretativo, empleando una estrategia de investigación de carácter cualitativa, enfocada en estudios de casos a través de entrevistas en profundidad.

 En cuanto a su organización, el trabajo se estructura comenzando con una primera sección en la cual se da cuenta del marco conceptual y metodológico (antecedentes, marco teórico, metodología y objetivos).

Se da lugar luego, en la segunda parte, a la presentación de las historias explorando las mediaciones entre las nuevas y viejas desigualdades educativas y el acceso, la permanencia y el egreso en los estudios universitarios, profundizando para ello en los rasgos característicos del origen social y las situaciones socioeconómicas y educativas del ámbito familiar y personal.

 En la tercera parte se expone el análisis de las dimensiones de la relación con el saber. Para ello se identifican y caracterizan las tramas relacionales que han sido significativas para el éxito académico; se reconstruyen los procesos identitarios que acontecen vinculados al éxito académico (relación con los otros y con uno mismo en las situaciones de aprendizaje); y se identifican y describen las principales actividades cognoscitivas involucradas en los procesos de relación con el saber universitario.

En la cuarta y última parte se exponen las principales conclusiones de la investigación.

Se finaliza con el detalle de la bibliografía utilizada y se incorporan cuatro Anexos, los cuales sirven para ampliar la información relativa a la estrategia metodológica (notas de campo, guion de entrevistas, entrevistas desgrabadas y consentimientos informados)

#

# **PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO**

En esta primera parte del trabajo se expondrán los componentes del marco conceptual y metodológico sobre los que se asienta la investigación. Se comienza con el análisis detallado de una selección de trabajos que forman parte del corpus de producciones académicas sobre la problemática del ingreso, la permanencia y el egreso, lo que permiten visualizar las diversas ópticas y focos de interés que los estudios han construido. Los mismos se organizan, en un primer momento, considerando el origen geográfico de los mismos y los casos que se toman como objeto de estudio (EEUU y Europa, Latinoamérica y Argentina), pero al mismo tiempo, principalmente para el caso argentino, se estructuran y clasifican de acuerdo al foco de interés. Se incorpora a su vez un detalle de las investigaciones asentadas en el enfoque de relación con el saber, aplicados al ámbito universitario.

Posteriormente, se presenta el enfoque teórico adoptado para la investigación, reconstruyendo para ello algunos debates conceptuales entre distintas vertientes que se han propuesto indagar y explicar la cuestión de la desigualdad social en articulación con la educación superior.

Seguidamente se consignan los objetivos (general y específicos) y las preguntas que orientan la investigación.

Por último, se realiza la presentación de la estrategia metodológica, a través de la cual se diseñó y ejecutó la investigación. De manera complementaria, en el ANEXO I -Notas de campo-, se amplía la información relativa a las decisiones metodológicas implementadas durante el desarrollo de la tesis.

# **1.1 Antecedentes de investigación sobre la problemática del ingreso, la permanencia y el egreso en la universidad**

Las investigaciones sobre la problemática del acceso, la permanencia y el egreso en el ámbito de la educación superior, y la consideración de dicho tema como un problema socio científico son relativamente recientes, si se toma como referencia la larga historia de los sistemas universitarios. En la presente sección se realiza un recorrido de algunas de las principales corrientes e investigaciones, comenzando por las producidas en el contexto norteamericano y europeo de las décadas del 60 y el 70, para dar lugar luego a los análisis latinoamericanos, y posteriormente centrarse en el caso argentino. Por último, se revisarán aquellas investigaciones que se realizan con el enfoque teórico de relación con el saber, atento a que se encuentran íntimamente vinculados a los objetivos de la presente investigación.

Se pretende, de esta manera, un análisis de las producciones académicas abordando desde lo más general y avanzando hacia un mayor nivel de especificidad y pertinencia de acuerdo a los objetivos de la presente pesquisa. Pero a su vez, está revisión intencional y no exhaustiva, tiene por fin evidenciar cómo han evolucionado los enfoques y perspectivas respecto a la problemática del ingreso, la permanencia y el egreso, haciendo hincapié en cómo se ha pasado, por un lado, de interpretaciones unicausales (sea centradas en la responsabilidad individual o su extremo, la responsabilidad institucional o social) hacía una mirada multidimensional del fenómeno; y por el otro, la incorporación de un gradual interés por observar la trayectoria universitaria en su conjunto, incorporando a su vez la perspectiva de los propios estudiantes, y no solamente centrada en los inicios, sin por ello negar lo crítico de esa primera etapa.

### **(1.1.a) Los estudios precursores en EEUU y Europa en la décadas del 60 y 70**

En la década del 70 el estadounidense Vincent Tinto (1975, 1989) publicó un modelo explicativo de la deserción universitaria, en el cual incorpora como elementos esenciales el compromiso del estudiante con la universidad, sumando la responsabilidad que este tenga con las propias metas académicas. Para este autor, estos componentes, mayoritariamente individuales, serán los determinantes para la persistencia o abandono de los estudios y de la institución. El compromiso es afectado y condicionado tanto por factores propios del estudiante y de su entorno, como por las vivencias y experiencias que transite en los inicios de la universidad. De las configuraciones y articulaciones particulares de estos factores dependerá si el alumno decide quedarse en la institución, o cambiarse a otra que le brinde los que en su experiencia anterior no recibió, o llegado el caso, desertar definitivamente del sistema de educación superior. De un modo sistemático, Tinto (1975) presenta cinco etapas consecutivas que permiten establecer distintos momentos de las trayectorias iniciales y los factores que inciden en la continuidad o no de los estudios universitarios. Sintéticamente, la primera la constituyen los atributos previos al ingreso, donde se cuentan los antecedentes familiares, las características individuales y la escolaridad previa del alumno. La segunda se vincula a las metas y compromisos que el estudiante se ha impuesto. La tercera etapa se refiere a las experiencias vividas por el estudiante una vez dentro de la institución, las cuales se subdividen en dos estados: experiencias en el ámbito académico (como son el rendimiento y la interacción con el cuerpo docente), y experiencias en el ámbito social (interacción con los pares y participación en actividades extracurriculares). La cuarta etapa se refiere a la integración social y académica que logra el alumno a partir de las experiencias que ha vivido en la etapa anterior. Por último, en la quinta etapa existe un nuevo set de objetivos, metas y compromisos con la institución y con la educación que están mediados por el grado de integración que el estudiante alcanzó en el nivel anterior. Para el autor, la integración en el ámbito académico afecta directamente al compromiso con las metas académicas, y la integración en el ámbito social afecta al compromiso con la institución. Si bien argumenta que los compromisos externos también pueden jugar un rol significativo en la decisión final de desertar o no de la universidad, en esencia, este modelo inicial está centrado en la perspectiva y la responsabilidad individual del estudiante y en sus decisiones, dejando relegados los aspectos contextuales y los condicionantes externos e institucionales.

Saldaña, Villa y Barriga (2010) sostienen a su vez que el propio Tinto, en publicaciones posteriores, reconoce que el modelo propuesto en los 70 no entrega suficiente énfasis al rol del aspecto económico en la decisión de un alumno de seguir o abandonar sus estudios. También hace hincapié en la necesidad de observar longitudinalmente los procesos de deserción, ya que la mayoría de los estudios considera sólo el punto de partida (el ingreso del alumno) y el punto de término (el momento en que el alumno deserta), ignorando que la fuerzas que pudieron dirigir al alumno hacia la deserción durante los primeros años de la carrera pueden ser diametralmente opuestas a aquéllas que influyeron en una deserción tardía.

En una línea similar, Cabrera, Pérez y López (2014) realizan un análisis de la evolución de las perspectivas de estudio de retención estudiantil en EEUU, partiendo desde el modelo de Tinto (1975) y destacando los cambios producidos en los enfoques orientados a determinar las causas de la deserción en dicho país. Destacan que desde las década del 70 en adelante la inicial perspectiva de Tinto “ha sido enriquecida con perspectivas que añaden dimensiones tales como la diversidad cultural estudiantil, el clima de prejuicio y discriminación, así como el entorno socioeconómico en donde opera el estudiante cuando no se encuentra en la universidad” (Cabrera, Pérez y López, 2014, pág. 18).

Asimismo, continuando con los autores, se destaca como se incorpora en esta evolución de los enfoques (que incluye las propias modificaciones que Tinto comienza a incorporar a partir de la década del 90 a su enfoque), la preocupación por la dimensión institucional, de esta manera:

(...) la permanencia del estudiante no solo depende de la capacidad del estudiante en integrarse y adaptarse a la universidad, sino también de la capacidad de las instituciones de adaptarse a las características de los estudiantes que efectivamente recibe (Cabrera, Pérez y López, 2014, pág. 18)

 En el caso europeo, en el contexto de las décadas del 60 y 70, sobresale el análisis realizado por Bourdieu y Passeron (2009) en “Los herederos. Los estudiantes y la cultura”, publicado en 1964, en el cual analizan la desigualdad en el acceso y la permanencia en la educación superior, oponiéndose a las perspectivas que depositaban en los individuos, su responsabilidad y sus talentos, el destino, en términos de éxito o fracaso en los resultados educativos. Estos autores, sostienen que el ámbito universitario esconde detrás de su aparente propensión a generar el progreso de todos/as aquellos/as que deseen transitarlo, que se esfuercen para ello y que tengan el talento necesario, un mecanismo de selección y de reproducción de las desigualdades existentes en la sociedad, en donde mayoritariamente tendrán éxito aquellos sujetos provenientes de los sectores privilegiados, tanto en lo económico, lo social y lo cultural. Dicho de otra manera, esos aparentes dones o talentos naturales de los individuos, tiene por detrás la apropiación y acumulación desigual de determinados capitales que son los que demanda y espera la institución universitaria para avanzar y culminar los estudios.

Esta obra clásica de la sociología se encarga entonces de escudriñar en cómo operan los mecanismos de selección de los elegidos y de cómo se construye una percepción social que justifica tales mecanismos, lo cual se demuestra eficiente para estos autores, en tanto que los propios perjudicados, que son los excluidos del sistema, aceptan sumisamente estas pautas. Incluso cuando logran transitar exitosamente la universidad (en menor medida que los sectores dominantes obviamente) son ellos mismos, y los docentes, los que reproducen este discurso construido por los sectores privilegiados. A decir de Bourdieu y Passeron (2009), “No alcanza con constatar que la cultura educacional es una cultura de clase, pero actuar como si no lo fuera es hacer todo para que quede así” (Bourdieu y Passeron, 2009, pág. 110)

Como puede observarse, el foco de Bourdieu y Passeron (2009) se inclina por develar los mecanismos institucionales y sociales mediante los cuales se reproducen las desigualdades, siendo los sujetos depositarios de distintos resultados de dicha selectividad de acuerdo a su posición de clase. Esta perspectiva enriqueció y brindó elementos empíricos fundamentales para desnaturalizar aquellas ideas tan afianzadas respecto al valor democratizante y generador de igualdad de oportunidades que per se tiene la educación. No obstante, tal cual se expondrá en el apartado teórico del presente trabajo, trajo aparejado cierto olvido del sujeto como portador de historias y de singularidad, lo que no permite una reconstrucción que atienda las distintas dimensiones que atraviesan los fenómenos educativos en general y en particular los relativos a los trayectos universitarios.

A modo de ejemplo de los sostenido al inicio del presente apartado respecto a la evolución de los enfoques, se avanza ahora en realizar una mención a un trabajo que se orienta hacia una comprensión multidimensional (de manera análoga a lo acontecido en EEUU a partir de la década del 90) de la problemática del acceso, la permanencia y el egreso en el contexto europeo. La obra de Latiesa (1992), de inicios de la década del 90, destaca que en el caso español, pero también ampliando a otros países europeos, se ha producido un incremento de la deserción universitaria desde la década del 70 en adelante, y como el ritmo se fue acrecentando hasta la actualidad.

Al igual que Tinto (1975) en los estudios de su primer modelo, esta autora analiza aspectos individuales intervinientes en los procesos de permanencia y deserción, de una manera estadística, bregando por hallar los factores más determinantes que inciden en el abandono o la culminación de los estudios. Pero incorpora a su vez las dimensiones institucionales y disciplinares. En ese marco, el estudio evidencia una gran heterogeneidad de las causas y tipos de abandonos, condicionados fuertemente por el tipo de carrera, por factores sociales, individuales, etc.

Propone un modelo teórico y metodológico que combina elementos interesantes y novedosos que estaban ausentes en las investigaciones más tradicionales sobre el rendimiento universitario. Combina un conjunto de factores institucionales y contextuales del medio universitario, del contexto social y de las características individuales de los estudiantes, sumando las interrelaciones que entre ellos operan (Custodio, 2019). Un aspecto interesante es que indica que el origen social no es un factor que aporte a la explicación del abandono de los estudios universitarios, ya que en este nivel de enseñanza los filtros selectivos ya han operado.

Latiesa (1992) encuentra que las variables que proporcionan mayor explicación en todas las carreras estudiadas son la selección a la entrada (los factores de la oferta y demanda de la educación superior) y los comportamientos académicos en el primer año de la carrera (expediente académico). Así, existe una relación inversa entre grado de selección institucional y las tasas de abandono: cuanto mayor es la selección menores son las tasas de abandono; y una relación directa entre la dificultad objetiva de los estudios y las tasas de abandono. Las características familiares (nivel educativo y ocupación de los padres) no aportan explicación, mientras que variables como el trabajo y estudio simultáneo, la edad, la trayectoria académica anterior, las aspiraciones y expectativas sobre el futuro profesional y las motivaciones para elegir la carrera tienen un peso diferencial según carrera.

Este análisis le permite distinguir entre las carreras más tradicionales en sus procesos de selección, referidos básicamente a criterios académicos y a la incompatibilidad con otras actividades, donde los factores que explican la deserción son los más “clásicos” previstos en los estudios específicos: la trayectoria académica anterior, la edad y el trabajo y estudio simultáneo. En este caso menciona a las carreras de Medicina, Derecho y Ciencias. Sin embargo, hay otro tipo de carreras donde la explicación de la deserción se basa fundamentalmente en variables vinculadas a los intereses, motivaciones y al compromiso estudiantil, es el caso de carreras como Letras y Filosofía. Siendo Psicología un caso atípico, ya que agrupa ambos tipos de factores.

Sintéticamente, interesa destacar que esta acotada selección de perspectivas norteamericanas y europeas que cobraron impulso en las décadas del 60 y 70, y que tuvieron una gran influencia posterior, permiten observar dos grandes vertientes de interpretación que se centran en dos polos del fenómeno: lo individual o lo institucional/cultural, y de cómo, a partir de estas perspectivas fundacionales, se da lugar nuevo a la irrupción de nuevas maneras de analizar la problemática del ingreso, la permanencia y el egreso, que bregan por aprehender y reconstruir el fenómeno considerando las tramas complejas y multidimensionales que lo atraviesan.

### **(1.1.b) Latinoamérica y el Caribe**

En la presente sección se pretende hacer mención de algunos rasgos generales característicos de los sistemas universitarios en la región centro y sur del continente americano, destacando lo relativo a los aspectos excluyentes de las universidades en un contexto de masificación, y a cómo operan las desigualdades (nuevas y viejas) en los procesos de selectividad social.

En consonancia con lo mencionado en la introducción del presente trabajo, en el Informe 2011 sobre Educación Superior en Iberoamérica, coordinado por Brunner y Ferrada Hurtado (2011), se señala que la expansión de la matrícula en el sistema de educación superior de la región, la cual comenzó en los años setenta, continúa su ciclo de crecimiento, acentuándose a su vez en la primera década del siglo XXI. A modo de muestra cabe señalar que en 1970 la matrícula total era de 1.862.00, y en el año 2008 la cifra ascendió a 21.871.000.

 Un dato importante es que el incremento de la matrícula, si se analiza por subsectores dentro del sistema, toma su impulso en gran parte por el crecimiento de las instituciones privadas. Brunner y Ferrada Hurtado (2011) afirman que “América Latina y el Caribe es la región del mundo que reúne una mayor proporción de matrícula privada en sus sistemas de educación superior, alcanzando hoy una cifra promedio en torno al 50%” (Brunner y Ferrada Hurtado, 2011, pág. 171)

 Por su parte, de manera interrelacionada con lo anterior, García de Fanelli y Jacinto (2010) indican que este crecimiento de la matrícula obedece principalmente al avance en la escolarización y graduación en el nivel medio o secundario y que ha generado la creación de numerosas instituciones de educación superior, universitarias y no universitarias.

Este proceso de masificación (con tendencia a la universalización tal como se ha mencionado también en el apartado introductorio) muestra características distintas de acuerdo al país y a las particularidades de los sistema de educación superior, tales como disímil participación de los sectores populares (generalmente participan aquellos que pertenecen a los quintiles más altos); el cobro de aranceles, créditos, becas o gratuidad; la modalidad de admisión (ingreso selectivo o ingreso irrestricto), entre otros.

En consideración de ello, y como expresión de la desigualdad, cabe señalar que existe una brecha entre la participación en la cobertura de ES según los quintiles a los que pertenezcan los sujetos, en tanto:

La participación en la educación superior del quintil más pobre fluctúa en América Latina y el Caribe entre 27% y 2%. Los países con mayor participación de personas provenientes de hogares de menores recursos son Ecuador, Chile, Argentina, Panamá y Venezuela y, en el otro extremo, se ubican Honduras, Uruguay, Perú y Brasil (Brunner y Ferrada Hurtado, 2011, pág. 169).

 Estos/as autores/as coinciden en que, más allá de estas diferencias porcentuales, se advierte a nivel general cierta tendencia a la reproducción de la desigualdad en los sectores populares y a la acumulación de ventajas en los segmentos de mayores ingresos económicos. Es decir, la universidad no logra generar igualdad de oportunidades en todos aquellos que ingresan en sus carreras, y el “éxito” en las mismas está fuertemente condicionado por el origen socioeconómico. Retomaremos este tema, de manera crítica, en las siguientes secciones, principalmente en la concerniente al marco teórico que guía la presente investigación.

 Cabe destacar, que en términos de democratización, el sistema de educación superior en América Latina y el Caribe tiene aún margen para seguir expandiéndose, debido a que la brecha entre egresados del nivel medio y el ingreso al nivel superior sigue siendo amplia (esto se ve influenciado por el crecimiento de las matrículas de nivel primario y secundario), tal cual lo expresan Brunner y Ferrada Hurtado (2011)

Los indicadores de matrícula y graduación de estudiantes de secundaria ayudan a pronosticar el potencial de expansión de los sistemas de educación terciaria. En los países de América Latina y el Caribe, la demanda por educación superior continuará probablemente en aumento, pues todavía es amplia la brecha entre las tasas de graduación secundaria y el ingreso al nivel terciario de educación (Brunner y Ferrada Hurtado, 2011, pág. 169).

 Por su parte Claudio Rama (2006), caracteriza este proceso de masificación de la ES como una “tercera reforma” del sistema (junto con la internacionalización de la misma) que modifica los perfiles de los y las estudiantes. El citado autor indica en ese sentido que

Las profundas transformaciones ocurridas en las universidades latinoamericanas, expresadas en un proceso de masificación, feminización, privatización, regionalización, diferenciación y segmentación, sumado a los propios cambios de esas sociedades sumidas en un proceso de urbanización, de cambio demográfico, de transformación productiva y de apertura económica, **cambiaron sustancialmente el rol y las características de los estudiantes** (Rama, 2006, pág. 15)

Y focaliza a su vez en los casos en los que los sistemas son mayoritariamente privados, se ha producido también el ingreso de sectores antes excluidos, a raíz de un gran esfuerzo que hacen muchas familias de escasos recursos para abonar los aranceles.

Como se ha evidenciado, la realidad latinoamericana es diversa y en ese sentido en el rastreo bibliográfico emergen importantes producciones de estudios comparativos que bregan por analizar las diferencias y rasgos comunes. Tal es el caso de los análisis que se centran en el acceso e inclusión, tomando para ello como objeto de estudio dos o más sistemas universitarios, cotejando sus particularidades (Guadagni, 2016; Chiroleu, 2009).

Sintéticamente, y a riesgo de omitir muchos de los aspectos sobresalientes de la temática del acceso a la ES a nivel latinoamericano, puede sostenerse que los procesos de masificación producidos a partir de la década del setenta y que continúa su ciclo de expansión, traen como efecto no deseado que la gran mayoría de los ingresantes no concluyen sus estudios, detectando un mayor abandono de quienes provienen de hogares de bajos recursos. Otro rasgo es que a pesar de que el sistema es privado y arancelado en gran parte de los países de la región analizada, se incrementa el acceso de sectores antes excluidos.

Este escenario diverso pone en evidencia que los perfiles de los estudiantes que pueblan las aulas se han ido modificando y se ha generado un paso de la homogeneidad característica de las universidades de elites de hasta mediados de la década del 50 del siglo XX, hacia una mayor diversidad y heterogeneidad. En consideración de ello y a los fines de comprender las particularidades de ese fenómeno, se consideran relevantes y valiosos los aportes de la categorización de desigualdades que realizan Fernández Aguerre, Cardozo, Kunrath, Ortiz, Pacífico y Trevignani (2020), en su estudio sobre el impacto de las mismas en las trayectorias académicas, en un estudio que compara tres universidades del Mercosur.

Este equipo identifica y caracteriza lo que denominan viejas y nuevas desigualdades. Por una lado se hallan las concernientes al “origen social, género y etnia” (Fernández Aguerre et al, 2020, pág. 28), advirtiendo que la expansión de la universidad, más allá de la gratuidad, ha sido “usufructuada por las clases intermedias urbanas, ligadas a la pequeña propiedad, al comercio y a la administración burocrática o empresarial” (Fernández Aguerre et al, 2020, pág. 18), siendo ese el estudiante universitario tradicional. En relación a la desigualdad de género, si bien con la masificación de la educación superior las brechas verticales, es decir el ingreso preponderantemente de varones, se han reducido e, incluso, invertido, persisten en el campo de las ciencias aplicadas y las matemáticas. Finalmente la masificación ha incluido recientemente en el debate, al menos en América Latina, las desigualdades derivadas de la identidad étnica, racial o lingüística de los estudiantes.

Los/as investigadores/as enfatizan en la interdependencia de estas desigualdades, al afirmar que

Los capitales de los hogares de origen en interacción con atributos individuales (como la edad, el género, la pertenencia étnica y la primera lengua) dan cuenta de un proceso de acumulación de ventajas vía el proceso de acaparamiento de oportunidades (…). En nuestros países, por largas décadas los universitarios provenían de una reducida élite intelectual superpuesta con una clase social alta (terratenientes y burguesía comercial e industrial), que además fue de raza blanca y étnicamente identificada con Europa, usaba la variedad estándar o alta de la lengua del Estado (Fernández Aguerre, et al, 2020, pág. 29).

 A su vez advierten que en los últimos años han emergido nuevas desigualdades, generadas por la transformación de las “viejas” y la emergencia de “nuevas”. Interesa resaltar las referidas a las mutaciones en la transición a la vida adulta. En tal sentido, advierten que en las sociedades contemporáneas se han producido cambios significativos en los cursos de vida acrecentando el protagonismo individual en la construcción de una biografía y una identidad. En ese sentido resaltan que:

El declive de poder regulatorio de instituciones como la edad en el curso de vida, permite comprender un nuevo perfil de estudiante que cobra cada vez mayor presencia en las instituciones de educación superior: personas adultas, con formaciones familiares e inserciones laborales (Fernández Aguerre, T. et al, 2020, pág. 31)

De lo dicho hasta aquí resulta pertinente destacar que de esa universidad con cierta tendencia a la homogeneidad en lo relativo a su población, constituida y conformada por hijos varones de las élites, ha quedado poco. Resultando por tanto conveniente abocarse al análisis del impacto que ha provocado el acceso de sectores antes excluidos, lo que deviene en el interés de estudiar los procesos por los cuales esa mayor heterogeneidad por vía de la masificación produce a su vez una mayor exclusión.

###  (**1.1.c) El caso de las UUNN argentinas**

 En los últimos 20 años se ha producido un notable incremento de investigaciones que toman como problema de estudio la cuestión del ingreso, la permanencia y el egreso en Argentina. Las mismas tienen diversos y distintos objetos de interés, y se enfocan en las múltiples dimensiones que atraviesan el fenómeno.

En la búsqueda de sistematizar y clasificar esta amplia producción científica sobre los factores que inciden sobre el rendimiento académico y el abandono de los estudiantes de las universidades nacionales de la Argentina, Ana García de Fanelli (2014), relevó los trabajos llevados a cabo entre el 2002 y el 2012. En dicho trabajo la autora distingue dos grandes grupos según la dimensión de análisis esté centrada en el individuo o la organización, tal como puede observarse en el siguiente cuadro elaborado por la autora:

**Tabla N° 1: Principales factores individuales y organizacionales que pueden afectar el rendimiento académico y el abandono de los estudios universitarios según la literatura especializada**



**Fuente: Ana García de Fanelli (2014)**

Esta sistematización arroja como resultado un estado general de los factores que la literatura analiza como condicionantes en el desempeño académico y el abandono. En esta descripción de las diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, se reconocen los factores individuales, tales como cuestiones demográficas, socioeconómicas y académicas; y factores organizacionales, dentro de los que se menciona las políticas académicas, el planes de estudios y los recursos (humanos, equipamientos e infraestructura, financieros y de gestión).

Tomando como base esta modalidad de clasificación propuesta por García de Fanelli (2014) y a fin de estructurar la presente sección, se procede a realizar una clasificación de los trabajos hallados, advirtiendo que algunos encuadres se realizan considerando el principal foco de atención, amén de que abordan distintas dimensiones. Las categorías construidas para agrupar las obras son: estudios generales sobre características el sistema universitario argentino relativos al acceso, la permanencia y el egreso centrados en factores institucionales y organizacionales; y estudios centrados en las experiencias y percepciones de los/as estudiantes. Al interior de cada uno de ellos se procede a organizarlos de acuerdo a si el interés está puesto en el ingreso, los años avanzados, el egreso, o en toda la trayectoria vista en conjunto.

#### (**1.1.c.1) Estudios generales sobre las características del sistema universitario argentino en torno al acceso, la permanencia y el egreso centrados en factores institucionales y organizacionales**

En el caso de la Argentina, se materializan algunas de las tendencias latinoamericanas enunciadas en el apartado anterior (1.1.b), aunque en torno al ingreso, permanencia y egreso se observan diferencias significativas. Por un lado puede señalarse que “El sistema universitario argentino es uno de los más heterogéneos de la región, en cuanto al tamaño y complejidad de sus instituciones” (Fernández Lamarra, Pérez Centeno, Marquina y Aiello, 2018, pág. 124). A su vez existen datos suficientes que corroboran un alarmante desgranamiento y exclusión de los estudiantes universitarios. García de Fanelli (2014) señala que si bien los datos de todo el sistema son de difícil construcción, puede realizarse una aproximación a la medición de la eficiencia en la titulación, calculando el cociente entre el promedio de egresados de grado en las universidades y el promedio de inscriptos. En ese sentido la autora indica que “El resultado de este indicador muestra que de cada 100 inscriptos en las universidades nacionales, egresan un promedio de 22 estudiantes y en las privadas 47” (García de Fanelli, 2014, pág. 12)

Esta situación fue puesta en evidencia tempranamente por Sigal (1993, 2003) a inicios de la década del 90. En su análisis este autor expone cómo el crecimiento explosivo de la demanda por la educación superior, facilitado por la democratización del acceso vía el ingreso irrestricto, esconde la falacia de generar a la vez una importante exclusión de los sectores populares debido a que son estos sectores los que mayoritariamente componen las filas de los que desertan. Para analizar esa problemática propuso el concepto de selección implícita, en tanto que todos los sistemas de educación superior sujetos a la presión de la demanda responden con algún tipo de selección: la explícita puesta de manifiesto en el momento de la admisión y la implícita diluida a lo largo de la formación universitaria con mayor concentración en los primeros años de formación. Esta falacia de la aparente democratización de la educación superior tras la implementación del ingreso irrestricto desde el retorno democrático en 1983, para este autor, se observa en datos tales como el siguiente: En el Censo de la UBA de 1954, el 18,4% de los alumnos pertenecía al sector de bajos ingresos, mientras que 1993, tras diez años de vigencia del ingreso irrestricto, en el CBC, el 13,3% de los alumnos pertenecía a este sector.

Atento a que los mayores porcentajes de desgranamiento de la matrícula aparecen en el primer año y que el paso de la escuela secundaria a la universidad reviste de gran importancia, un considerable volumen de trabajos se orientan al estudio de los sistemas de admisión.Por una cuestión de envergadura y de atención al conjunto del sistema universitario, corresponde mencionar primeramente los esfuerzos interinstitucionales para analizar el ingreso a las UUNN (con eje en los sistemas de admisión), tal como en los casos del relevamiento llevado a cabo por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) sobre las modalidades de acceso de las UUNN durante el año 2015/2016, bajo la coordinación de Carlos Pérez Rasetti y Eugenia Márquez (2015); y el estudio “La educación superior universitaria Argentina : situación actual en el contexto regional” (2018) elaborado por el programa de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional (PIESCI), bajo la dirección general de Norberto Fernández Lamarra, en donde se dedica un capítulo a la cuestión del ingreso y la permanencia.

En lo que respecta al relevamiento llevado a cabo por el CIN y coordinado por Pérez Rasetti y Márquez (2015), en el informe preliminar se clasifican los sistemas de admisión en las universidades nacionales, poniendo en evidencia una amplia gama de objetivos de los mismos, y señalando el predominio de los sistemas No Directos, que son aquellos en los que se requiere del cursado/aprobación de actividades previo al ingreso efectivo a la carrera universitaria, (se registran en el 62% de las instituciones), por sobre los Directos, en los que solamente se requiere el título secundario o equivalente (el 38% de la UUNN posee este tipo de sistema de admisión). Asimismo, los/as autores/as desarrollan una clasificación de acuerdo al tipo de objetivo de los cursos, donde se observa una gran heterogeneidad, hallándose componentes de articulación entre niveles, orientación, nivelación, socialización, y distintas combinaciones de dichos objetivos. La mayor frecuencia se agrupa en torno a aquellos cursos que se orientan a la articulación, socialización, orientación y nivelación de los ingresantes.

Fernández Lamarra, Pérez Centeno, Marquina y Aiello (2018), en coincidencia con Pérez Rasetti y Márquez (2015), clasifica los sistemas de acceso de las universidades en dos grandes grupos, la admisión sin exámenes, en los que todos los estudiantes que efectúen el correspondiente trámite administrativo de inscripción tienen acceso a la institución (con dictado de cursos obligatorios u optativos o el cumplimiento de otras instancias internas, por ejemplo, tutorías, o ninguna de ellas) y la admisión con exámenes, en las que el acceso a las instituciones se produce luego de la aprobación de algún tipo de instancia evaluativa. Este estudio puntualiza que el sistema educativo universitario argentino se caracteriza por la coexistencia de variedad de mecanismos de ingreso, predominando las modalidades de ingreso que exigen algún tipo de curso obligatorio y de exámenes. La limitación del número de vacantes o cupos es una estrategia marginal y los cursos se caracterizan por combinar asignaturas vinculadas con la carrera elegida y cursos de ambientación universitaria, con fuerte primacía de los cursos de formación general (Lamarra et al, 2018)

En una línea similar, Nicolleti (2010) quien también se centra en el estudio de los sistemas de admisión, señalando que en Argentina no existe un único “sistema de admisión”, aunque se destaca el predominio del ingreso irrestricto como sistema de admisión, pero con una variación amplísima en esta política de ingreso, con gran heterogeneidad entre universidades.

Otra producción centrada en los sistemas de admisión es la de Duarte (2005). Esta autora propone nuevos criterios con los que construir una mejor conceptualización sobre los modos de admisión, a partir de describir y comparar los sistemas de admisión de las universidades nacionales con mejores resultados que los que surgen de la clasificación estándar “modelos selectivos / no selectivos”. La autora expone las principales conclusiones de su análisis, indicando que

(...) se ha mostrado que, la mayoría de la matrícula universitaria accede por el sistema de Admisión libre. La tendencia mostrada por el grupo de nuevas universidades sugiere que existe una ruptura en los noventa respecto de la defensa del sistema de admisión libre a la que adscriben con mayor transparencia aquellas instituciones que no deben lidiar con el peso de su historia. En estas instituciones la relevancia del problema del acceso es fundacional y ha tenido un espacio en la agenda política que ha compartido con la misma definición de la misión de la universidad y su identidad. Los sistemas de ingreso por calificación interna o mixta evidencian una mayor autoridad por parte de las instituciones en sostener la necesidad de ciertos requisitos académicos a fin de comenzar la formación superior. Con menos transparencia parecen operar las instituciones que proponen cursos optativos o de presencia obligatoria pero que dejan a la universidad al margen de la evaluación. El análisis institucional permite visualizar la coexistencia de los modos de admisión libre y por calificación y una fuerte presencia de ambos en las universidades nacionales (Duarte, 2005, pág. 21)

En lo específico de la modalidad de los cursos de ingreso que conforman estos sistemas de admisión, cabe destacar el trabajo desarrollado por Nora Gluz (2011) en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). En dicha investigación la autora se centra en analizar los procesos de selectividad social que operan aún en los casos de sistemas de admisión son irrestrictos, enfocándose en el primer año de estudios. A tal fin analizan el desempeño académico en el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) implementado por la UNGS. De acuerdo a la evidencia recogida, en el periodo de transición y bisagra entre el nivel medio y el superior, que se extiende durante todo el primer año de la carrera, se indica que

los recursos que los estudiantes son capaces de movilizar son centrales para el éxito en su tránsito y se encuentran ligados a su situación económica y al capital cultural acumulado que los estudiantes traen al momento de ingresar a la universidad. Pero no se trata sólo del perfil de los estudiantes, sino de cómo el mismo es interpelado por las instituciones configurando un cuadro de determinaciones que incluye las prácticas curriculares, las expectativas docentes, las dinámicas organizativas, entre otras. Sólo considerando este tipo de efectos propios de las instituciones universitarias es que podrán gestarse prácticas que garanticen progresivamente la democratización del nivel (Gluz, 2011, pág. 234)

En su análisis adopta el enfoque de habitus organizacional, para dar cuenta de cómo se forman determinadas concepciones y comportamientos que constituyen un estructura estructurante que modela las prácticas de los actores involucrados. Señala que dentro de esta dimensión organizativa institucional, son los elementos de carácter pedagógico (tanto de orden curricular como del accionar docente) los factores que mayor impacto tienen en la explicación de las dificultades académicas, e indicando a su vez que los recursos y servicios orientados a los ingresantes (bibliotecas, tutorías, clases de consulta etc.) son muy poco utilizados por los ingresantes y por lo tanto es difícil determinar el grado en que estos contribuyen a evitar dichas dificultades académicas (Gluz, 2011, pág. 227).

Lo señalado por Gluz (2011) es sumamente importante, en tanto que ponen en agenda una serie de aspectos que inciden en la permanencia de los sectores antes excluidos y que suelen quedar invisibilizados al momento de pensar las políticas académicas. Dicho de otra manera, las UUNN disponen y destinan recursos a acciones que pueden ser consideradas compensatorias o remediales, tales como los cursos de ingreso, quedando en un segundo plano los aspectos más nodales de la enseñanza en la universidad, sean los diseños curriculares, la organización académica del primer año, la formación de los/as docentes destinados a las materias iniciales, etc. Esta paradoja, en tanto desencuentro, entre lo ofrecido por la institución en términos de soportes y el escaso valor que los/as estudiantes le asignan, será analizada posteriormente en el presente trabajo.

Es decir, no alcanza, para comprender la problemática del acceso y la permanencia, centrarse en los mecanismos de admisión y el resto de las políticas compensatorias o remediales. Siguiendo lo planteado por Juarros (2006), puede señalarse que si bien los análisis de los tipos de sistemas de admisión permiten visibilizar

(...) la discusión acerca de la educación superior como derecho o como privilegio, es decir, si estos requisitos exigibles se materializan en la sola acreditación de la aprobación del nivel medio o si estos requisitos exigibles se materializan en la superación de determinados dispositivos de selección” (Juarros, 2006, pág. 3)

No obstante, eso no es suficiente para comprender más profundamente cómo la universidad se prepara para recibir a esos recién llegados heterogéneos/as y atravesados por múltiples y nuevas desigualdades.

En relación a los avances en escudriñar el amplio campo de las políticas académicas que no se reducen a los tradicionales cursos o actividades de ingreso, de la exploración de trabajos realizada cabe destacar obras que se centran en estrategias institucionales-pedagógicas, dentro de las cuales corresponde mencionar el estudio coordinado por Cambours de Donini y Gorostiaga (2016), en el cual se analizan cuatro universidades del Conurbano Bonaerense (Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de Tres de Febrero). En dicho trabajo se indaga sobre políticas institucionales y de la pedagogía universitaria

Tales como los distintos formatos del ingreso, los tipos de acompañamiento “periférico” o fuera de las clases, la articulación con la escuela secundaria, los diseños curriculares, los estilos de gestión, la alfabetización académica, los vínculos con los docentes y los pares, las concepciones de los docentes del ingreso, el bienestar estudiantil, entre otros (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2016, pág. 218).

Uno de los trabajos de investigación que integra la compilación mencionada, es el desarrollado por Arias, Gorostiaga, Lastra y Muiños de Britos (2016), quienes también se centran en el análisis de un grupo de Universidades del conurbano bonaerense, señalando los procesos de aprendizaje que las propias instituciones atraviesan en la tarea de diseñar e implementar políticas para favorecer el acceso y la permanencia de los estudiantes, particularmente en el primer año de estudios.

Por otro parte, en la bibliografía revisada, aparece un marcado interés por el estudio de las prácticas de tutorías y asesorías pedagógicas. Sobresalen en ese sentido las producciones académicas orientadas al estudio de las políticas impulsadas desde las instituciones para el acompañamiento de los ingresantes y estudiantes avanzados. Dentro de dichas obra cabe destacar las producciones impulsadas por la Red de Asesores Pedagógicos Universitarios (RedAPU), creada en el año 2008 en el marco del Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias: experiencias y desafíos”, realizado en la Universidad Nacional de Rosario. Fruto de este esfuerzo interinstitucional, se han realizado a la fecha cinco encuentros nacionales y se han divulgado una vasta cantidad de artículos y ponencias, bajo la coordinación de Clerici, Roldan y Astudillo (2017). En las producciones compiladas se analizan diversos factores vinculados a las prácticas de asesorías pedagógicas, tutorías y otros dispositivos orientados a la mejora de las prácticas docentes y de aprendizaje en las UUNN.

Para finalizar esta sección, es pertinente rescatar la producción de Parrino (2014a) quien se focaliza en analizar los mecanismos de la deserción en la universidad, tomando como casos a un conjunto de UUNN del conurbano bonaerense, a partir de una mirada multidimensional. La autora realiza un exhaustivo análisis de los mecanismos de deserción, desde una perspectiva integral que considera las tensiones e interrelaciones entre grandes planos de análisis o dimensiones del fenómeno: el contexto, el sistema de educación superior, la institución y los/as estudiantes. Sostendrá a lo largo del libro la necesidad de estudiar las tensiones entre dichas dimensiones y de cómo las configuraciones posibles de estas articulaciones permiten explicar el fenómeno de la deserción, tanto en el ingreso como en los años avanzados de las carreras. Incluye en su análisis la perspectiva de los estudiantes, subrayando el peso de la etiqueta de desertor que pesa sobre ellos; las dificultades relativas a estudiar y trabajar; los procesos de construcción de su oficio como estudiantes y las cuestiones vocacionales. Incorpora a su vez el estudio de los trayectos escolares previos y las vicisitudes del proceso de elección de las carreras. La autora sostiene que el mecanismo de la deserción, en el cual es fruto de la articulación de las diversas dimensiones estudiadas, carece de un actor racional o responsable que lo active, sobrepasando la capacidad de los actores involucrados. No obstante, sostiene que el acto de conocer cómo opera el mismo, permite diagramar políticas académicas orientadas a minimizar o anular los efectos de este.

#### (**1.1.c.2) Estudios centrados en las trayectorias, experiencias y percepciones de los/as estudiantes**

Continuando con la clasificación expuesta anteriormente, se procede ahora a consignar investigaciones que interesan al presente trabajo, centradas en factores individuales involucrados en la problemática del ingreso, la permanencia y el egreso, desde una perspectiva superadora de lo meramente estadístico que abona el camino de relevar las propias vivencias de los actores involucrados.

Un análisis pertinente y relevante es el producido Linne (2018), quien se centra en estudiar la percepción de estudiantes provenientes de sectores populares respecto a las particularidades de la afiliación institucional. Este autor señala que se evidencia que

Una significativa parte de los estudiantes de sectores populares consultados perciben mayor ajenidad u hostilidad frente al sistema y tienden a realizar trayectorias intermitentes. A su vez, otro aporte del estudio es distinguir razones académicas y extra-académicas entre las principales causas que contribuyen a la deserción de estudiantes de sectores populares (Linne, 2018, pág. 142)

Y remarca las estrategias que los/as actores que logran permanecer ponen en juego a la hora de enfrentar esta situación:

Los estudiantes de sectores populares que atraviesan con éxito la universidad suelen desarrollar estrategias más eficientes para sobrevivir en el sistema. Para esto, se animan a pedir ayuda y enfrentan la inseguridad o el pudor, porque de algún modo saben que la institución también les pertenece. Las principales actividades que realizan para apropiarse y “sentirse parte” de la universidad son autogestionar y sostener grupos de estudio, ocupar espacios y aprovechar estratégicamente los recursos disponibles de sus instituciones (Linne, 2017, pág. 143)

Otro trabajo significativo, es el realizado por Mancovsky (2017), quien aborda las particularidades de los inicios en la universidad, a partir de enfocarse en las experiencias de los estudiantes:

(...) las “pequeñas” historias que los estudiantes comparten cuando recuerdan sus comienzos en la universidad. No por pequeñas, dejan de ser intensas al momento de relatar ese andar novedoso, casi iniciático, que suelen hacer solos o acompañados por algún otro compañero, muchas veces también debutante. Los primeros traslados hacia la universidad y el aprender el camino más conveniente, el haber tomado mal un colectivo y no llegar a la hora de la clase, la soledad inicial de algunos y la necesidad de encontrar “alguna cara conocida” o hablar con alguien, la búsqueda de información relativa al ubicarse en una institución nueva son algunas de las vivencias que recrean esos primeros tiempos tratando de entender una lógica organizacional diferente. Una vez ya dentro de la clase, la expectativa y la menor o mayor desorientación, el desconcierto frente a “la cantidad” de bibliografía a procurarse y a leer, la organización del tiempo de lectura, el entender la práctica de tomar apuntes cuando un profesor expone un tema y los temores por participar y quedar expuesto frente a los demás son algunas de las múltiples y diversas vivencias que describen los estudiantes (Mancosvky, 2017, pág. 2)

Otro trabajo que se centra en la propia percepción y vivencias de los ingresantes en los momentos iniciales es el elaborado por Bracchi (2004), quien propone conocer las trayectorias educativas de un grupo de jóvenes pertenecientes a tres escuelas de diferente nivel socioeconómico y analizar los distintos itinerarios recorridos y los puntos de inflexión que dan lugar a las diversas historias educativas juveniles, centrándose en la articulación de la escuela secundaria y la Universidad. La autora expone que en los casos analizados se distinguen grupos claramente diferenciados, respecto a los “modos de ser universitario” y de cómo se configura el “oficio de estudiantes”, respecto a ello señala:

(...) existe principalmente un clima educativo familiar que promueve la continuación de estudios superiores, además de una moratoria social que sus familias les brindan que hace que estos jóvenes, una vez egresados de su escuela secundaria puedan “elegir” qué estudiar, dónde hacerlo y principalmente retrasar su ingreso al mercado de trabajo para iniciar su trayectoria universitaria sin dificultad. Los otros, deben atravesar distintas barreras que, explícitas o implícitas, hacen de su recorrido escolar una carrera de obstáculos que deben sortear si quieren continuar en el sistema universitario. Cabe señalar que, del grupo inicial de jóvenes a los que se encuestó y de los casos luego profundizados, no se encontraban jóvenes de sectores pobres, es decir aquellos a los que la historia de pobreza familiar les impide en la mayoría de los casos acceder y finalizar la escuela secundaria. Es importante realizar esta aclaración ya que los jóvenes que estudiamos son un recorte del grupo de jóvenes, que si bien comparten algunos factores de su condición juvenil, en realidad muchos pasaron directamente a su condición adulta ya sea por su maternidad/paternidad o por ingresar tempranamente al mercado de trabajo (Bracchi, 2004, pág. 13).

 Con un foco similar al anteriormente expuesto se halla el trabajo de Pierella (2011), quien sostiene que es habitual que en los estudios educativos, como así también en los discursos mediáticos, el tema del ingreso a la universidad se aborda desde los déficit, de lo que le falta a esos estudiantes que comienzan sus estudios. Proponiendo una lectura alternativa del fenómeno, la autora realiza una reconstrucción narrativa de las experiencias vividas durante la etapa de ingreso, tomando como muestra a un grupo de estudiantes en fase de egreso de la Universidad Nacional de Rosario. En los registros obtenidos la autora destaca que la universidad no solamente es para los/as sujetos una institución que otorga titulaciones, sino que es también una instancia de producción de subjetividades y experiencias culturales. En los resultados de la investigación destaca el impacto de los contextos sociales en las narraciones sobre los momentos iniciales (que en el caso de la muestra coincide con la crisis del 2001); el lugar privilegiado que los/as estudiantes adjudican a otros significantes, esencialmente a sus pares y a algunos docentes en los cuales pudieron depositar su confianza; la tensión que estos afrontan en una institución que por un lado promueve la autonomía pero que a su vez promueve actitudes dependientes; el impacto y las relecturas de las experiencias educativas previas a la luz de la experiencia universitaria; y los cambios identitarios que se producen al encontrarse con una diversidad de otros/as que son portadores/as de historias distintas.

Por su parte, Valle, Raiano, García, Suligoy y Gómez (2014), se centran también en analizar la perspectiva de los/as estudiantes, a través de un estudio de casos, que recupera las nociones de éxito y fracaso. Las autoras indican que examinar los factores que inciden y condicionan el éxito y el fracaso académico desde la perspectiva de los propios alumnos, “permite comprender la percepción subjetiva que no siempre coincide con el resultado objetivo, por cuanto el alumno significa de una forma particular su éxito o fracaso” (Valle et al, 2014, 139). Respecto a la diversidad de trayectorias encontradas en su investigación, estas indican:

no podemos hablar de un comportamiento académico típico conducente al éxito o al fracaso, por el contrario lo que observamos es la existencia de trayectorias atípicas, e implican que los estudios superiores para un sector de la población estudiantil, no suponen su actividad exclusiva, ni la consecución de un título se lleva a cabo de forma “típica”, entendiendo como tal la realidad del alumno que asiste a clase todos los días, aprueba las asignaturas en los cursos correspondientes, y se recibe en los tiempos estipulados por cada carrera. Por el contrario, existen estrategias, actitudes y trayectorias académicas muy dispares entre los alumnos universitarios. Estos recorridos diferenciados dependen, como hemos analizado, de la conjunción de factores personales, socioculturales, escolares, pedagógicos-cognitivos e institucionales. Esta realidad ubica a nuestros estudiantes en condiciones de partida desiguales y se plasma en los distintos niveles de aprendizaje alcanzados. (Valle et al, 2014, pág. 159)

Otro aporte pertinente en lo relativo a la cuestión de reconstruir las experiencias desde la propia mirada de los/as estudiantes, lo constituye la investigación de Carli (2012). Esta autora realiza un exhaustivo estudio de la experiencia estudiantil en la Universidad de Buenos Aires, enfocándose en diversas dimensiones tales como lo acontecido en la etapa inicial de las carreras, los procesos de socialización que atraviesan a los/as sujetos, sus cambios identitarios al constituirse en estudiantes universitarios, los itinerarios urbanos y la vida cotidiana de los/as estudiantes, las experiencias en torno al conocimiento, las memorias estudiantiles respecto a los momentos de crisis sociales y económicas (como la del 2001), entre otras. Dentro de los principales resultados que Carli (2012) expone en su investigación, cabe señalar la importancia que los/as estudiantes asignan a sus pares, en un contexto en donde las respuestas institucionales son insuficientes, cuestión profundizada a su vez por el contexto de crisis social que coincide con el momento de ingreso de la muestra seleccionada por la autora, quienes accedieron a la universidad a fines de la década del 90. En torno al valor de las experiencias estudiantiles, la autora propone:

pensar esta institución como un espacio formativo que mantiene una interlocución con el Estado y con las demandas de la sociedad civil en relación con el conocimiento y que produce graduados en determinadas profesiones y disciplinas; pero también propongo considerarla como un reservorio de experiencias que conforman lo que hemos dado en llamar la “vida universitaria”, que tiene efectos todavía por en estudiar en la cultura argentina en general y en la cultura política en particular (Carli, 2012, pág. 19)

En relación con esta perspectiva antes expuesta por Carli (2012), en lo concerniente a estudios enfocados en otorgar un gran valor explicativo a la reconstrucción de las experiencia en la universidad, cabe destacar el aporte de Petric (2017), quien analiza las dimensiones (familiares, educativas, subjetivas, institucionales, disciplinares y contextuales) que interactúan en las experiencias de egresos a término en un conjunto de UUNN de la Región Centro Argentina, focalizando en las experiencias de los sujetos y las maneras en que construyen el egreso a término, desde la perspectiva de los propios egresados/as, analizando para ello toda la trayectoria de los sujetos en la institución.

La autora destaca las tramas mediante las cuales los/as sujetos lograron culminar sus carreras, destacando la articulación entre las experiencias familiares (en términos de apoyos emocionales y económicos), las experiencias educativas previas en donde los sujetos construyeron una autopercepción de “buenos estudiantes” que les permitió tener confianza al momento de ingresar y transitar la universidad; las estrategias impulsadas por los sujetos para adecuarse a lo demandado por la carrera (conformación de grupos de pares, imponerse el objetivo de finalizar a término la carrera y tener una mirada positiva que reconozca el factor suerte en las experiencias vividas, etc.). A su vez, está autora analiza cómo se articulan estas dimensiones de acuerdo a las particularidades de los campos disciplinares, destacando la incidencia de ello en las configuraciones de las experiencias de los/as egresados. Incorpora también un análisis psicopedagógico referido a cómo los/as egresados aprendieron a aprender en la institución universitaria, bregando para ello en recomponer cuales la diversidad de los temas de aprendizajes y los apoyos emocionales.

Otro trabajo relevante es el elaborado por Araujo (2017), quien se propone realizar una lectura general de las problemáticas del ingreso, la permanencia y el egreso, incorporando la noción de Curso de Vida (estadios de los sujetos vinculados a la incorporación al mercado laboral, a la conformación de núcleos familiares propios y a las opciones relativas a su formación) para observar las diversas trayectorias universitarias considerando que

 (...) es potente para el estudio de otros sujetos universitarios: los estudiantes que ingresan a la universidad al finalizar la escuela secundaria y trabajan, los que decidieron estudiar una carrera universitaria habiendo transcurrido más años desde la terminación de la enseñanza media, los que son primera generación de universitarios en el grupo familiar, los que provienen de los circuitos público-privado, entre otros posibles (Araujo, 2017, pág. 45)

En ese marco, la autora destaca la necesidad de intervención institucional no solo en el ingreso, sino también en la etapa que define como “trayecto medio y final de la carrera”, en donde emergen como problemáticas la realización de los trabajos de tesis o trabajos finales incluidos; la transición laboral; y la situación económica y laboral de los estudiantes” (Araujo, 2017, pág. 54)

Cabe destacar asimismo el trabajo de Fernández y Marquina (2016), en el cual analizan el perfil sociocultural de los graduados universitarios, tomando como caso de estudio a la Universidad Nacional General Sarmiento. En dicha producción, estos autores/as señalan que una serie de investigaciones se han centrado en analizar la cuestión de la graduación en términos de los niveles de ineficiencia del sistema, considerando el gasto público destinado y la escasa tasa de graduación. Señalan por otra parte que otros estudios se centran en la dimensión de la posterior incorporación de los/as graduados/as al mundo laboral. En lo concerniente a su estudio, adoptan una óptica mediante la cual bregan por observar a los graduados desde una visión integral, en tanto relevaron en una encuesta aplicada a la totalidad de egresados de la UNGS información respectiva a:

La dimensión socioeconómica (rango de ingresos mensuales, principal sostén del hogar, fecha de nacimiento, cantidad de becas percibidas, actividad laboral, relación y vinculación de la formación con el trabajo, localidad de residencia, elección de la universidad, máximo nivel educativo alcanzado por los padres) y la dimensión de la trayectoria educativa, dentro de la cual distinguimos aspectos objetivos (como el año de ingreso y egreso, las relaciones entre formación y trabajo) y aspectos subjetivos (opiniones sobre la formación propia y exigencia de la carrera, opiniones acerca del plan de estudios, sobre perspectivas de futura formación de posgrado (Fernández y Marquina, 2015, pág. 147)

Ello en la búsqueda de indagar sobre en qué medida influyen los condicionantes socioeconómicos y culturales en la trayectoria educativa en la universidad.

Dentro de los resultados de su investigación destacan los siguientes aspectos:

los graduados de la universidad son en gran proporción, al igual que los ingresantes, la primera generación en terminar una carrera universitaria en sus núcleos familiares (...) Sin embargo, siguen presentándose condiciones desiguales para el desarrollo de sus trayectorias (...) Aquí un tema fundamental sigue siendo la deserción que se registra en los primeros años de la experiencia universitaria (...) Hemos podido ver en qué medida la universidad, colabora en la retención de los alumnos a través no sólo de las becas sino también de apoyos tutoriales y otros beneficios. Observamos que la política de becas sigue teniendo un fuerte peso en la institución para contrarrestar las desigualdades sociales y acompañar los trayectos estudiantiles y pos egreso (Fernández y Marquina, 2015, pág. 150)

En lo concerniente a las trayectorias educativas de los graduados, señalan que

(...) las mismas se presentan diversas y con cierto grado de dispersión con relación al tiempo de graduación (...) la cantidad real de años de duración de las carreras es alta y no se condice con la trayectoria teórica presentada por la institución. Si bien las trayectorias no son un componente homogéneo, dado que cada estudiante la transita en su realidad, existe la necesidad de compatibilizar horas de trabajo con formación académica (que puede ser fruto de condicionantes fuertes). Por otra parte, es alta la valoración que los sujetos dan a la formación recibida, y consideran que esta debe seguir extendiéndose más allá de la graduación. Si bien la graduación es percibida como un elemento positivo para los graduados y por supuesto para las instituciones, queda seguir analizando en qué medida los factores diferenciadores persisten, pese a los esfuerzos de los diversos actores institucionales, incluidos los estudiantes, los que pueden operar aún como condicionantes de graduación (Fernández y Marquina, 2015, pág. 150)

De lo expuesto hasta aquí es pertinente destacar que gradualmente comienzan a emerger análisis y producciones académicas e institucionales que amplían el campo de observación de lo que acontece en las trayectorias universitarias de esos nuevos perfiles de estudiantes universitarios, que son diversos/as y están marcados por novedosas desigualdades, en la búsqueda de avanzar hacia nuevas interpretaciones de los fenómenos de exclusión, que se preocupan por atender analíticamente las propias interpretaciones y sentires de esos sujetos excluidos.

### **(1.1.d) Investigaciones sobre relación con el saber en nivel superior**

Cómo se mencionó al final del apartado precedente, existe un germinal interés por la búsqueda de nuevas interpretaciones sobre los procesos ingreso, permanencia y egreso centrados en la propia percepción y construcción de la experiencia universitaria de los sujetos. En ese sentido es oportuno destacar los antecedentes de trabajos de investigación y publicaciones referidas a la relación con el saber en el nivel superior universitario, perspectiva teórica a la que se adscribe en el presente trabajo.

En ese marco es oportuno citar como antecedentes inmediatos del presente trabajo, los proyectos de investigación PI – UNRN 2016 40-C-581 “La relación con el saber de los ingresantes a carreras de ciencias aplicadas de la UNRN” que problematiza el ingreso y permanencia en carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), y el PI-UNRN 2019 “Ingreso e ingresantes hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios” (UNRN), ambos dirigidos por Dra.. Soledad Vercellino y apoyados en los aportes heurísticos de la noción de relación con el saber. Estos proyectos recuperan la literatura que desde la década del 80 viene desarrollando tal noción (Charlot, 2006, 2008, 2016; Beillerot, Blanchard Laville, 1998, Vercellino, 2014, Vercellino, 2015). Los mismos procuran más específicamente, luego de caracterizar en términos socioeducativos a los/as ingresantes, identificar qué tipo de actividades intelectuales son demandadas a tales alumnos al iniciar las carreras y a cuáles éstos adjudican mayor significancia; y reconstruir para ciertos casos los procesos singulares de relación con el saber, a la par de indagar en las condiciones institucionales.

En el marco de ese equipo de investigación cabe mencionar el trabajo de Rizzo (2020), titulado “Vicisitudes que atraviesan en sus procesos de aprendizaje los estudiantes que ingresan a las carreras de Licenciatura en Sistemas de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro”. En el mismo la autora propone:

(...)reconstruir la imagen de sí como aprendientes de los estudiantes que participan del estudio y como la misma se (re)configura en el ingreso a la carrera; identificar los saberes y las actividades intelectuales en términos de condiciones disciplinares que le son demandadas a los estudiantes y aquellas que estos otorgan mayor significancia; reconstruir la trama de relaciones sociales y el marco institucional en el que se construye situacionalmente la relación con el saber de los estudiantes (Rizzo, 2020, pág. 2)

Otro grupo de investigación que se vale de los aportes teóricos de la noción de relación con el saber es el identificado con el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. En dicho ámbito cabe destacar las producciones de Falavigna y Arcanio (2011, 2013) quienes se centran en el pasaje de la escuela secundaria a la universidad. Estos estudios ponen énfasis en indagar en la subjetividad de los/as estudiantes, en lo que respecta a la problemática del ingreso a la institución universitaria. En dicha subjetividad se contemplan en el análisis cuestiones tales como las historias y recorridos personales, la figura de la familia y amigos, la construcción de la imagen de uno mismo, los anhelos y aspiraciones a futuro, aspectos afectivos, en relación con el tránsito universitario.

Otra obra hallada es la de Balduzzi (2011), quien se propone identificar las representaciones sociales y la relación con el saber de estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, considerando “las representaciones sociales de los estudiantes sobre el saber, la formación, el examen, la enseñanza y el aprendizaje, así como las atribuciones realizadas sobre los docentes en el marco de la institución en que los sujetos interactúan y construyen su identidad social” (Balduzzi, 2011, pág. 217).

Por su parte, otro grupo de investigadores/as, se centran en analizar la relación con el saber de los docentes universitarios o de institutos de formación docente (Monetti, 2003; Jure, 2010; Ardiles y Bordioli, 2010)

Cabe también destacar hallazgos de producciones en contexto latinoamericano. Dentro de las mismas puede mencionarse el trabajo de Grieco (2013) para el caso uruguayo, en el cual se adopta una perspectiva teórica que involucra nociones provenientes del psicoanálisis, la psicosociología, la didáctica y la educación, centrándose en situación grupal del aula universitaria, bregando por observar la incidencia de lo grupal en el proceso creador de saber. En los resultados de la investigación, este autor, sostendrá que

Estamos en condiciones de plantear la existencia de una relación con el saber grupal, que es propia y singular de determinado grupo. Dicha relación con el saber grupal es conceptualizada como una formación transicional (Winnicott, 1991) y bifronte (Kaës, 1977, 1995, 2010). Se encuentra delimitada y contenida por dos figuras: la relación con el saber didáctico y disciplinario de la docente (Monetti, 2003) y la apropiación de los saberes de las estudiantes (Beillerot, 1998). Surge a partir de la dimensión grupal de la relación con el saber de las integrantes del grupo y la docente, teniendo un carácter intermediario (Kaës, 1994, 2010) (Grieco, 2013, 93)

En el caso colombiano, es pertinente destacar la producción de Gómez Mendoza y Alzate Piedrahita (2014), quienes se enfocan en estudiar la relación entre el saber propuesto por la universidad y los sentidos que los/as estudiantes le asignan, indicando que

la respuesta que dan los estudiantes a las exigencias de las formas de los saberes enseñados en la universidad dependen en gran parte de su relación con el saber, y de sus a actitudes y tratativas o enfoques que esta relación implica. Se reitera la idea hipotética del carácter singular e individual de la relación con el saber en los estudiantes universitarios (Gómez Mendoza y Alzate Piedrahita, 2014, pág. 612)

Existen a su vez desarrollos en Brasil de investigaciones sobre trayectorias universitarias amparadas en la noción de relación con el saber. Dentro de las mismas pueden mencionarse los aportes del grupo de investigación coordinado por Xypas, quienes se centran en analizar las trayectorias y narrativas de egresados (de grado y posgrado) provenientes sectores populares, las cuales explican amparándose en los preceptos de Bourdieu, Lahire, Charlot y Xipas y Bergier, abordando la noción de éxitos paradojales (Xypas y Calvacanti, 2019; Xypas y Bergier, 2013, Xypas, 2017)

…

En la presente sección se ha realizado una selección y revisión de trabajos antecedentes, a fin de indagar sobre las diversas perspectivas, enfoques y objetos de interés que las mismas priorizan a la hora de analizar el fenómeno del ingreso, la permanencia y el egreso a la universidad.

En este marco, cabe señalar que la presente tesis pretende avanzar hacia la comprensión de una dimensión que se encuentra presente en la agenda académica: la relación con el saber de estudiantes universitarios, cuyas trayectorias pueden clasificarse como éxitos atípicos o paradojales, en consideración de haber transitado exitosamente la universidad estando atravesados por nuevas y vieja desigualdades sociales. Se propone responder de esta manera a dos grandes preguntas: ¿Qué características presentan los procesos singulares de relación con el saber en un grupo de estudiantes que han finalizado su carrera a pesar de que su origen social y las condiciones socio-económicas y educativas de la familia los ubican, estadísticamente, en una población con escasas chances de recibirse? y ¿Qué factores y mediaciones incidieron en la adquisición y aprendizaje de un modo exitoso de vincularse con el saber académico en la universidad?

# **1.2 Marco teórico**

Cómo se ha observado en al apartado anterior, existen diversos enfoques y modos de abordaje de la problemática del ingreso, la permanencia y el egreso en la universidad. De acuerdo a lo expuesto, puede indicarse sintéticamente que se ha avanzado hacia miradas multidimensionales del fenómeno, y que tal cual lo indicado en las secciones anteriores, existen trabajos que centran su atención en las interpretaciones y sentidos que por los propios estudiantes asignan a su experiencia y tránsito por la universidad.

La presente investigación se enmarca en dicho interés y enfoque, adscribiendo a su vez a los lineamientos construidos por la corriente socio-antropológica de los estudios de relación con el saber, principalmente los que emanan de los aportes de su referente académico principal, Bernard Charlot. En este apartado se expondrán las razones por las cuales se adopta dicha perspectiva.

Tal como se ha mencionado anteriormente, la existencia de una correlación estadística entre desempeño académico y origen social, popularizada por parte de exponentes de la sociología de la educación de la década del 60, tales como Bourdieu y Passeron (2009), se demuestra insuficiente para comprender el fenómeno del ingreso, la permanencia y el egreso a la universidad, y se requiere, por tanto, avanzar hacía un análisis más pormenorizado de los procesos concretos que atraviesan a esos individuos, que son parte de esa estadística, para comprender los fenómenos que se producen en el inicio y transcurso de los estudios universitarios.

Como se ha expresado, la desigualdad en el campo educativo ha sido y es objeto de fuertes debates y discusiones (Bourdieu y Passerón, 2009, Dubet, 2012, Charlot, 2008, 2021), cuestión que abarca a lo que acontece en la universidad, principalmente a partir de los procesos de masificación de los niveles secundario y superior señalados en apartados anteriores. Bourdieu y Passeron (2009) y Dubet (2012) asumen la existencia de una posición objetiva en la estructura social, dada por la acumulación de capitales en el caso de los primeros, y por ingresos y condiciones de vida en el segundo, que condiciona el éxito o el fracaso educativo. Esto pues se vinculan a las posiciones objetivas desfavorables (pobreza, subalternidad, etc.) con una serie de carencias y ausencias culturales que son expresión de la desigualdad, y su contraparte, la posesión por parte de los sectores privilegiados de una serie de atributos que son los esperados y demandados por las instituciones educativas para lograr el éxito académico. En el caso de Bourdieu y Passeron (2009) esas “faltas” se cristalizan y reproducen socialmente y condicionan el éxito en el campo educativo; mientras que en Dubet (2012) la atención está puesta en cómo las políticas orientadas a lograr igualdad de oportunidades (compensatorias de la desigualdad de base) pueden paliar y compensar esas ausencias.

Los estudios sobre relación con el saber, en su vertiente antropológica y sociológica, se abren paso en las últimas décadas, en debate con esas perspectivas (Charlot, 2006, 2008, 2021). Es preciso destacar que no ignoran ni niegan las desigualdades ni su impacto en el ámbito educativo, sino que postulan una lectura en “positivo” de este fenómeno, en tanto “busca comprender cómo se construye una situación de alumno que fracasa en un aprendizaje y no “lo que le falta” a esta situación para ser una situación de alumno que alcanza el éxito” (Charlot, 2006, pág. 51).

En términos de Charlot (2008), esta nueva perspectiva implica considerar las prácticas de los actores sociales:

Bourdieu desarrolla su análisis del sistema educativo en términos de posiciones sociales. Cierto, es necesario, pero no es suficiente. Se debe ir más allá de un análisis en términos de posiciones sociales; se debe ir más allá de la sociología, de las llamadas sociologías de la reproducción. La sociedad es también un conjunto de actividades. Un conjunto de prácticas. No tan solo un conjunto de posiciones. Se debe analizar la sociedad en términos de actividad, de prácticas (Charlot, 2008, pág. 17)

Consignando a su vez que:

El individuo no se define solamente por su posición social o por la de sus padres; él tiene una historia; pasa por experiencias, interpreta esa historia y esa experiencia; da sentido (consciente o inconscientemente) al mundo, a los otros y a sí mismo. En resumen, es un sujeto indisociablemente social y singular. Y es como tal que debe estudiar su relación con el saber (Charlot, 2008, pág. 41)

 Charlot amplia y abunda sobre la perspectiva reproduccionista para posteriormente avanzar en su crítica:

La teoría dominante en las décadas de 1970 y 1980, la más sólida y mejor desarrollada para dar cuenta de los efectos culturales de las desigualdades sociales, es la de Bourdieu - asociado con Passeron cuando se trata de educación (Bourdieu y Passeron, 1970). Proponen y destacan dos conceptos: habitus y capital cultural. Habitus es un conjunto de disposiciones psíquicas socialmente condicionadas que estructuran representaciones y prácticas de los agentes sociales que somos. Aunque no es fijo e inmutable, este habitus se construye, en su mayor parte, durante la infancia, en la familia y en el entorno social de la vida. Resulta que el éxito escolar requiere disposiciones psíquicas que, de hecho, corresponden al habitus de las familias socialmente privilegiadas. Por lo tanto, no es de extrañar que los estudiantes de estas familias tengan éxito en la escuela y que otros, no dotados de este habitus, fracasen. Además, así como estas familias transmiten capital económico a sus hijos, en forma de dinero, acciones, bienes raíces, ellas les transmiten, a través de libros, viajes, visitas a museos, etc., un capital cultural que les será muy valioso en la escuela (Charlot, 2021, pág. 4)

Para Charlot (2021) esta teoría es problemática por una serie de aspectos. Primero porque a pesar de lo que las estadísticas evidencian en términos de correlación entre posición social y éxito o fracaso escolar, algunos estudiantes de sectores populares alcanzan éxito en sus estudios, lo que se denomina éxitos paradojales, que incluyen también su contraparte, los fracasos paradojales. Por lo cual, además de la historia y posición social de los padres, la teoría debería contemplar la historia singular de los hijos/as. Es decir, son importantes tanto la historia como la singularidad.

En segundo término Charlot (2021) analiza críticamente las limitaciones y contradicciones del concepto de habitus de Bourdieu. Si bien le reconoce al concepto el mérito de introducir la cuestión del agente individual, dado que la pertenencia social no produce sus efectos directamente sino por la internalización de lo social que hace el individuo, Charlot sostiene que la noción de habitus tropieza con dificultades por presentar cierta ambivalencia: o bien es solo una forma individual de lo social a modo de “psiquismo de posición” lo que no permite analizar los casos en los que ese habitus produce efectos atípicos (éxitos o fracasos paradojales); o bien el habitus tiene cierta flexibilidad, permitiendo que las historias singulares de individuos con el mismo origen social puedan producir resultados diferentes, perdiendo de esta manera la noción de habitus su capacidad explicativa, en tanto pierde su carácter de estructura estable que permite explicar un conjunto de representaciones y prácticas, convirtiéndose en un conjunto de disposiciones psíquicas que si bien conllevan la marca de las situaciones sociales experimentadas solo pueden ellas mismas ser entendidas por referencia a una historia individual.

En tercer lugar, Charlot (2021) se enfoca en analizar y exponer algunas falencias del concepto de capital cultural de Bourdieu. El foco de crítica está puesto en el hecho de que la transmisión y herencia de este capital específico requiere un tipo de acción diferente al de otros capitales de la teoría de Bourdieu, a razón de que la trasmisión de la cultura, tanto de quien la transmite como de quien la recibe, precisa de que los sujetos intervinientes realicen una actividad específica. No solo es la posición que ocupen los sujetos, sino también los modos y las formas en que se realiza la actividad de transmitir y aprender cultura.

Se trata en gran medida de un retorno a los sujetos como objeto de estudio de la sociología de la educación, de observar y analizar cómo esos procesos de reproducción de la desigualdad se hacen carne en ellos, sin perder de vista los contextos. En este sentido es válido lo sostenido por Charlot (2014) cuando indica que “probablemente, una de las principales ventajas de la relación con el saber es esa tentativa de no ignorar ni olvidar ni la cuestión sociológica ni la cuestión de la existencia de sujetos humanos que tienen una vida singular” (Charlot, 2014, pág.17).

 Sujetos no como portadores de la verdad estadística que se cierne sobre sus espaldas y marca a fuego lo que no son, lo que no conocen, lo que no serán. Sino, por el contrario, el recupero de la singularidad de la relación con el saber y el conocimiento leída en positivo.

Esto se hace necesario porque permite vislumbrar cuales son los mecanismos y mediaciones por los cuales la desigualdad en lo educativo se traslada a los cuerpos y sujetos, y como estos lo asimilan y transforman.

Abocarse a dicha tarea no implica eludir la importancia de la desigualdad social ni las relaciones e interacciones entre el origen social y el éxito o fracaso educativo, sino que, tal como indica Charlot (2008) convoca a “(...) entender el conjunto de mediaciones entre el origen social por un lado y, el éxito o fracaso escolar por otro (...) para entender cuáles son esas mediaciones y así poder entender mejor por qué existen hijos de familias populares exitosos en la escuela” (Charlot, 2008, pág. 64).

Asimismo, porque a modo de escape del (supuesto) determinismo reproductivista, hay quienes transitan sobre los márgenes y fugándose de ellos derrumban lo que las estadísticas le profieren a su futuro. De esta manera, transitan exitosamente y egresan los hijos/as de padres y madres que solo han completado la primaria; y/o de quienes no llegan a cubrir la canasta básica de necesidades; de hogares en donde los primeros libros que habitan las repisas son los del hijo/a que han comenzado la aventura universitaria; entre otras tantas historias. Estas situaciones son las que se comprenden en la presente investigación como “éxitos paradojales” o “éxitos atípicos”.

A fin de determinar cuáles son los casos que pueden encuadrarse en éxitos paradojales, se consideran valiosos los aportes de la categorización de desigualdades que realizan Fernández Aguerre, Cardozo, Kunrath, Ortiz, Pacífico y Trevignani (2020) en su reciente estudio incorporado y mencionado en el apartado 1.1.b. Este equipo, como se ha mencionado, identifica lo que denominan un grupo de “viejas desigualdades”: origen social/clase, género y etnia (Fernández Aguerre et al, 2020), pero al mismo tiempo presentan una serie de nuevas desigualdades en el contexto actual.

Este equipo de investigación sostiene que en la historia reciente se ha producido un giro en el foco de interés, tanto en las investigaciones académicas como en las políticas públicas, respecto a los objetos de estudio que se construyen para analizar la relación entre educación superior y desigualdad. Parte de indicar que desde la década del 50 se analizan los factores causales clásicos de la deserción, tales como el nivel socioeconómico, la situación y clase ocupacional o el capital cultural, principalmente centrados en la cuestión del acceso y la democratización del ingreso:

La investigación clásica dio lugar a un extendido consenso en torno a una teoría general de la estratificación social del acceso, expresada en al menos tres vertientes, no necesariamente conciliadas entre sí que difieren en el mecanismo causal postulado. Estas teorías acentúan como factores causales el nivel socioeconómico del hogar, la clase ocupacional o el capital cultural. En una expresión sintética de la misma, la universidad ha sido ubicada en la producción de herederos de posiciones económicas y culturales privilegiadas en la estructura social (Fernández Aguerre et al, 2020, pág. 15)

No obstante, señalan, por un lado, que en años recientes se ha extendido el campo de análisis, a partir de analizar otras etapas de la vida universitaria. En ese sentido los/as autores indican: “En los ochenta y conforme la expansión de la matrícula ha ido creando sistemas masificados de educación superior en los distintos países, la atención se trasladó progresivamente al estudio de las trayectorias de los estudiantes a través del análisis de los fenómenos de la persistencia, el rezago y el abandono” (Fernández Aguerre et al, 2020, pág. 16). A su vez, emerge la atención por el estudio de nuevas desigualdades, interconectadas y complementarias a las clásicas o viejas desigualdades mencionadas anteriormente, atento a que la etapa de masificación de la educación superior produjo una mayor heterogeneidad en las poblaciones estudiantiles que las visibiliza. Respecto a estas nuevas desigualdades, estos autores consignan que se relacionan con:

(...) el curso de vida: (la transición al mercado de trabajo, la conformación familiar, la identidad étnico-lingüístico-racial, regulación de las etapas de la vida a partir de la edad, la movilidad residencial y las experiencias previas en la Educación Media y en la propia Educación Superior) y otras con la institucionalización de los campos profesionales y su impacto en las disciplinas (Fernández Aguerre et al, 2020, pág. 29)

Y agregan en esa misma línea:

A las desigualdades de origen social, género y etnia-lengua, se suman nuevas desigualdades que además atraviesan las anteriores: el origen movilidad territorial, transición a la vida adulta e institucionalización de los campos profesionales y residencia geográfica fuera de las capitales (Fernández Aguerre et al, 2020, pág. 30)

En consideración de lo mencionado, en la presente investigación se atiende a la problemática de la desigualdad adhiriendo a esta perspectiva, en tanto permite avanzar en análisis superadores de los clásicos predictores, incorporando nuevas variables.

El encuadre para analizar las singularidades del éxito paradojal, entendido como la capacidad de los sujetos de afrontar de un modo exitoso los primeros años de la carrera y finalmente culminarla, a pesar de estar atravesados/as por las citadas nuevas y viejas desigualdades, requiere entonces una óptica que priorice el análisis de los procesos particulares de los sujetos, de las mediaciones que intervienen entre su situación desfavorable y el saber en la universidad.

Tal como señala Vercellino (2021), al observar al sujeto que aprende

(...) la génesis y la dinámica de la relación con el saber queda cifrada en las vicisitudes de la constitución del sujeto en cuanto tal, en los avatares que atraviesa su hominización. Acontecimientos que se suceden en el seno de tramas intersubjetivas e intergeneracionales en la que se (re)configuran tanto la oferta de saberes como las actividades cognitivas. (Vercellino, 2021, pág. 12)

En lo específico a la presente investigación, este enfoque sustenta el análisis e interpretación de los resultados de la información recabada, en tanto se analiza la historia singular de cada sujeto, su experiencia de aprendizaje en la universidad de manera articulada con los que ha aprendido a lo largo de su escolaridad previa y en la vida cotidiana, las relaciones mantenidas con los otros en las situaciones de aprendizaje, de los sentidos que asigna al acto de conocer y las formas en que se construye y modifica la imagen de sí como aprendiente.

Se ponen en consideración entonces un triple proceso, que conlleva, siguiendo a Charlot (2021), a contemplar la relación epistémica, social e identitaria implicada en los procesos del aprender:

Aprender es aprender de alguna manera particular, en una relación epistémica (¿es hacer qué?). Aprender es compartir el mundo con otros, en una relación social (¿es compartir el mundo con quién, en qué posiciones recíprocas?). El aprender es construirse, desearse, protegerse e inventarse, en una relación identitaria (¿es construir quién?). Por lo tanto, la relación con el aprender - y la relación con el saber, una forma particular del aprender - es siempre, al mismo tiempo, epistémica, social e identitaria. (Charlot, 2021, pág. 16)

 Puede consignarse que estas dimensiones permiten operativizar el concepto de relación con el saber, identificando sus componentes significativos. En este sentido, Vercellino (2021) sostiene

La relación con el saber es definida como el conjunto organizado, indisociablemente social y singular, de relaciones que un sujeto humano mantiene con todo lo que depende del aprendizaje y del saber (Charlot, 1997). Es “la relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros. (Charlot, 2008a, p. 126). Esas relaciones reúnen lo que el sujeto ‘sabe’ (o cree saber) sobre el objeto, lo que puede decir de él, el uso o mal uso que haga del mismo, sus sentimientos y emociones frente al objeto, el contenido de los sueños donde el objeto aparece (Chevallard, 2003; 2015). Implica, asimismo, un proceso por medio del cual un sujeto “a partir de los saberes adquiridos, produce nuevos saberes singulares que le permiten pensar, transformar y sentir el mundo natural y social” (Beillerot, 1996, p. 112). Ese proceso de producción de saber, es entendido como proceso creador de saber, de producción de pensamiento, de significados reconstruidos de los significados disponibles, que un sujeto realiza para vincularse con el mundo.(Vercellino, 2021, pág. 12)

Es preciso, llegado este punto, avanzar en definir cada una de estas dimensiones. En lo concerniente a la dimensión social, cabe consignar que la misma se vincula al hecho de que la relación con el saber es siempre una relación con el mundo, con los otros y consigo mismo. De acuerdo a lo expresado por Charlot (2008) “No hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo-que resulta ser, al mismo tiempo y por lo mismo, una relación con el saber. Esta relación con el mundo es también relación consigo mismo y relación con los otros” (Charlot, 2008, pág. 103).

De manera conexa, la dimensión identitaria rescata los procesos de singularización de los sujetos que aprenden, y cómo se constituyen como tales entrando en relación con los otros y con el saber. Las formas de apropiarse del mundo constituyen procesos únicos que involucran la movilización y los deseos de los sujetos.

Considerando que las actividades cognitivas que los sujetos emprenden son múltiples y diversas, la perspectiva teórica adoptada reconoce una serie de figuras del aprender, que conforman la dimensión epistémica. Charlot (2008) realiza un inventario de estas figuras, que permiten organizar cómo se presentan los saberes que los sujetos deben aprender para constituirse como individuos y como miembros de una sociedad. En ese marco rescata los saberes objetivados (objetos en los cuales está incorporado el saber: libros, monumentos, obras, etc); las actividades a dominar (leer, nadar, atarse los cordones, etc); y las dispositivos relacionales que se deben dominar para aprender. Atendiendo a la necesidad y pertinencia de observar estas dimensiones (social, identitaria y epistémica) de manera interrelacionada y no de una manera sumativa, en la presente investigación se realiza una reconstrucción de cada una de las historias singulares, en la segunda parte del escrito. Pero a su vez, en la búsqueda de una mayor comprensión analítica de cada una de estas dimensiones, en la tercera parte de la investigación, se las describirán exhaustivamente, lo que permite indagar sobre los puntos de encuentro y desencuentro entre cada una de las historias.

Se ha mencionado hasta aquí la justificación de la adopción de la corriente socio-antropológica de los estudios de relación con el saber para la presente investigación. Cabe señalar ahora algunas particularidades que presenta este enfoque al momento de estudiar la relación con el saber en el caso puntual del ámbito universitario, que tal como se ha indicado en el apartado 1.1.d de la sección de antecedentes de la investigación, se encuentra en una etapa de desarrollo incipiente.

 Cabe indicar que las particularidades de la universidad, en tanto sus dispositivos, pautas institucionales, particularidad de las disciplinas que allí se enseñan, etc., requieren, seguramente, el desafío de adecuar la noción para su estudio.

 La universidad tiene una lógica institucional específica. En este sentido, Charlot (2014) apoyándose en Chevallard, indica:

Para apropiarse de un saber dentro de una institución se debe entrar en la lógica de esa institución, en particular se debe entrar en la forma en la que la institución se relaciona con el saber, también en el caso de la universidad. Esta es una de nuestras dificultades más importantes en la universidad. Al respecto, se ha demostrado en un clásico de la sociología, Boys in White, que para ser estudiante de medicina lo primero que se debe aprender no es medicina, sino cómo comportarse como estudiante de medicina, por ejemplo, cómo acompañar al gran profesor en su recorrida por el hospital. Lleva tiempo aprender qué significa ser estudiante en la universidad, lo veo en mis clases. Probablemente, en el primer año de la universidad lo primero que haya que enseñar sea eso. Los ingresantes no saben qué significa, no se trata solamente de lo que se habla a menudo sobre los métodos para estudiar, aunque a eso se refiere también. Pero se trata fundamentalmente de la relación con el mundo, con el tiempo, con los objetos de la cultura, con el lenguaje, con los otros, consigo mismo. Eso es lo que define el hecho de ser estudiante. (Charlot, 2014, pág. 18)

Charlot (2021) recupera esta reflexión en un posterior escrito, indicando que “Chevallard agrega una observación interesante: cuando se aprende un saber en una institución, es necesario, para triunfar en ella, entrar en la relación que esta institución mantiene con el saber” (Charlot, 2021, pág. 8)

Un aspecto interesante a destacar es que el análisis de los procesos de relación con el saber en una universidad que es excluyente, permite preguntarse si lo que acontece en la actualidad no es un espejo de lo que acontecía en la escuela secundaria cuando comenzó a masificarse. Charlot (2021) sostiene que en la década del 60 al producirse el ingreso a la escuela media de sectores que antes eran excluidos el foco de atención se centró en el abandono y el fracaso de estos nuevos actores: “cuando estos jóvenes entraron y reprobaron la escuela, no solo esa escuela que era celebrada como liberadora y emancipadora vino a ser acusada de ser reproductora y capitalista, sino que, además, este fracaso, que está estadísticamente relacionado con el origen social, debió ser explicado” (Charlot, 2021, pág. 4). En este sentido, el estudio de la relación con el saber de estudiantes universitarios que son primera generación o que sus perfiles distan de los tradicionales, y que a su vez han avanzado exitosamente en sus carreras permite observar el fenómeno desde otra perspectiva

 En ese marco, para analizar la relación y la construcción que realizan los sujetos como estudiantes universitarios, es preciso, siguiendo los postulados de la teoría a la cual se adscribe, realizar un análisis en “positivo”. ¿A qué refiere esta perspectiva? Charlot (2021) indica que:

una de las ideas que se encuentra en la base de la teoría de la relación con el saber: para entender lo que sucede en estas situaciones, en estas historias, en estas actividades de aprendizaje, es necesario estudiar el significado que aquel que aprende les da. Para ello, es preciso adoptar una posición epistemológica básica, llamada de lectura positiva en el libro de 1997: no intentar, o al menos no intentar sólo, o incluso ante todo, para aprehender lo que le falta al que fracasa, lo que él debe ser para tener éxito y lo que no lo es, como lo hacen las teorías que citan una deficiencia, una carencia o incluso un habitus desfavorable, sino entender lo que sucede en una historia o una situación, cómo ella se construye, despliega, lo que ella es y no lo que le falta ser (Charlot, 2021, pág. 2).

 …

En síntesis, el enfoque adoptado en esta investigación, analiza el fenómeno de la persistencia y egreso en los estudios universitarios de sujetos atravesados por nuevas y viejas desigualdades. Lo hace analizando cómo en una institución educativa que plantea un forma de relación con el saber específica como es la universidad, se ponen en juego procesos epistémicos, sociales e identitarios, observándolos en su interrelación e integralidad.

# **1.3 Objetivos y preguntas que orientan el estudio**

**General**

- Analizar los procesos de relación con el saber universitario de estudiantes de carreras de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro, atravesados por nuevas y viejas desigualdades, que han egresado o se encuentran en fase de finalización de las mismas.

**Específicos**

1- Explorar, en los casos en estudio, las mediaciones entre las nuevas y viejas desigualdades educativas y el acceso, la permanencia y el egreso en los estudios universitarios.

2- Identificar y caracterizar las tramas relacionales que han sido significativas para el éxito académico de los/as estudiantes que participan de la investigación.

3- Reconstruir los procesos identitarios que acontecen vinculados al éxito académico.

4- Identificar y describir las principales actividades cognoscitivas involucradas en los procesos de relación con el saber universitario.

**Preguntas de la investigación:**

**Principal**

¿Qué características presentan los procesos singulares de relación con el saber en un grupo de estudiantes que han finalizado su carrera a pesar de que su origen social y las condiciones socio-económicas y educativas de la familia los ubican, estadísticamente, en una población con escasas chances de recibirse?

**Secundarias**

**Obj. esp. 1:**

¿Cómo se articulan las desigualdades que atraviesan a los sujetos respecto a sus procesos singulares de relación con el saber en la universidad? ¿Cuáles son las mediaciones entre su origen social y su desempeño académico?

**Obj. esp. 2:**

¿Cuáles son las tramas relacionales y de apoyos a los que los sujetos asignan mayor importancia para su experiencia universitaria? ¿A cuáles situaciones, personas y entornos de aprendizaje los/as estudiantes asignan mayor importancia en relación a su tránsito y persistencia en los estudios universitarios?

**Obj. esp. 3:**

¿Cómo van modificado los estudiantes su percepción sobre ellos mismos durante el tránsito de la carrera y en especial durante los primeros años de la misma? ¿Qué factores incidieron en movilizar intelectualmente a los/as estudiantes hacia la actividad de aprender?

**Obj. esp. 4:**

¿Cómo aprenden los/as estudiantes a relacionarse con la institución universitaria? ¿A qué conocimientos de los enseñados en la Universidad los estudiantes asignan mayor valor?

# **1.4 Estrategia metodológica**

En consideración del enfoque conceptual explicitado anteriormente, cabe señalar que la presente investigación se encuadra en la base ontológica, epistemológica y metodológica del paradigma hermenéutico interpretativo dentro del campo de las ciencias sociales.

En torno a la cuestión ontológica**,** partiendo de la base del desarrollo teórico de Bernard Charlot (2008b), puede señalarse que la educación es una actividad que implica un triple proceso: hominización, socialización y singularización, debido a que toda relación con el saber es también la relación con el mundo, con los demás y con uno mismo. Tal como lo señala el propio autor:

El ser humano no se crea y no es creado sino en una forma singular y socializada. Él no es un tercio hombre, un tercio social y un tercio singular; él es totalmente humano, totalmente social, totalmente singular (100%+100%+100%=100%). (Charlot, 2008b, p. 57)

Como puede observarse, desde esta perspectiva teórica “lo social” como objeto de estudio de las ciencias sociales, se compone de sentidos y significaciones. En ese mismo camino se pronuncia otros de los autores pilares de la relación con el saber, Jacky Beillerot, quien pone el acento en el proceso de producción de saber, entendido como pensamiento, como significados, reconstruidos de los significados disponibles, que un sujeto realiza para vincularse con el mundo, en donde el lenguaje reemplaza la idea de empiria. El objeto está atravesado por el lenguaje, y al mismo y a las significaciones que produce podemos tener acceso (Vercellino, 2018).

La cualidad de hominización de la educación mencionada, expone también la cuestión del sujeto y el objeto que atraviesa el debate hermenéutico. Es posible suponer, que por ser edificante de la propia condición humana, la educación requiere, para ser analizada, el distanciamiento propuesto por Ricoeur (2000), en tanto posibilidad de la crítica a pesar de la pertinencia.

Por ello, analizar la relación con el saber, supone un enfoque hermenéutico/ interpretativo, antes que hipotético deductivo. Es decir, se prioriza la producción de categorías interpretativas a partir de los datos y no la verificación o corroboración de hipótesis previas. Asimismo, no pretende subsumir los procesos o fenómenos singulares a leyes generales[[4]](#footnote-4).

Sin embargo, tal cual lo sostiene Pardo (1997), es necesario tener la precaución de no separar tajantemente “explicación” de “comprensión” o viceversa, sino buscar síntesis que complementen ambas posturas, comenzando por entender que “la comprensión envuelve a la explicación”, al menos en el sentido de que “la explicación desarrolla analíticamente a la comprensión” (Pardo, 1997, p. 94). En un sentido similar se pronuncia Wallerstein (1997) al señalar que las ciencias sociales deben terminar (en pos de la una reconstrucción de una perspectiva original para las ciencias sociales) con distinciones tales como la separación de lo social y lo natural, el divorcio de la ciencia y la filosofía, la separación de la verdad y de lo bueno y lo malo.

En síntesis, desde el paradigma hermenéutico, al reconocerse que el intérprete se inscribe en una tradición y un lugar definido históricamente, lo que implica una pre comprensión del objeto que pretende analizarse, se permite identificar que el proceso de comprensión es en definitiva una relación dialéctica entre la base de los conocimientos que se poseen y la aplicación de un distancia objetivadora que nos permite retornar críticamente a esas proyecciones previas, y proceder a su corrección.

Esto implica a su vez tomar conciencia de que en la investigación postulada, no se accederá a “cosas”, sino a experiencias situadas, históricas y discurseadas. Es en definitiva una reconstrucción de los sentidos que los actores le dan a su relación con el saber y la universidad, partiendo de reconocer que todo objeto de indagación en el campo de las ciencias sociales y humanas, tiene la señalada especificidad. Se interroga entonces la configuración de esos sentidos para dar cuenta de su carácter de constructos socio - históricos y estratégicos, evitando asignarles una consistencia per se.

En consideración de lo expuesto, se optó por una estrategia de investigación de carácter cualitativa, por entender que la misma permite abordar la complejidad de los procesos subjetivos y sociales en los que se constituye la relación de los/as estudiantes con el saber.

La estrategia incluyó a su vez la noción de estudio de caso, entendida como un abordaje en profundidad a un fenómeno complejo atravesado por numerosas variables, de forma holística, en donde diferentes métodos de investigación se ponen en juego para que el investigador se acerque a su objeto de estudio, tomando para ello uno o pocos casos (Marradi, Archenti y Piovani, 2007)

La investigación toma como unidad de análisis a la relación con el saber de estudiantes que han finalizado o se encuentran en fase de egreso en carreras de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro, y que están atravesados por condiciones sociales que la literatura señala como de desventaja frente a la universidad. En ese sentido los casos se seleccionaron partiendo de la noción de éxitos paradojales, los cuales de acuerdo a lo expresado por Charlot (2021):

Como muestran las estadísticas, la probabilidad de éxito o fracaso en la escuela varía según la clase social, el hecho es que, a pesar de todo, algunos estudiantes de los medios populares tienen éxito en la escuela. Estos éxitos paradójicos son estadísticamente una minoría, pero no son excepcionales; cada año, algunos hijos de trabajadores o padres analfabetos se convierten en maestros, médicos, ingenieros y una minoría de niños de familias adineradas fracasan en la escuela. Por tanto, la teoría debe tener en cuenta, al mismo tiempo, los casos más frecuentes y los denominados casos **paradójicos**. Para ello, debe pensar en términos tanto de la posición social de los padres cuanto de la historia singular de los hijos, lo que puede producir casos atípicos. Esta es una primera ruptura problemática: el análisis en términos de posición social no es suficiente, la cuestión de la historia singular debe introducirse en la teoría: los dos términos, historia y singularidad, son importantes (Charlot, 2021, pág. 4)

Para conformar la muestra se tomó como base los análisis realizados en el marco de los PI “La relación con el saber de los ingresantes a carreras de ciencias aplicadas de la UNRN -UNRN 2016 40-C-581-” e “Ingreso e ingresantes hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios -UNRN 40-C-796-”, así como también se utilizaron las experiencias en áreas de gestión académica (departamento de asuntos estudiantiles y departamento de ingreso y permanencia de la UNRN en las cuales se ha desempeñado el autor), las cuales permitieron un conocimiento de las situaciones de estudiantes que finalmente conformaron la muestra de éxitos paradojales.

 Se trata de una muestra no aleatoria, en la que la selección de los casos se hizo de modo deliberado (muestra intencional) según criterios teóricos y estratégicos. En este sentido, se conforma de casos en los cuales están presentes una o varias de las condiciones entendidas por la literatura como desfavorables para afrontar los estudios universitarios: primera generación de estudiantes universitarios del hogar, procedencia de escuelas públicas periféricas, estar por fuera de la edad teórica, estudiantes que trabajan a tiempo completo, procedentes de regiones alejadas de los centro urbanos, estudiantes madres, estudiantes con discapacidad, estudiantes procedentes de comunidades de pueblos originarios, etc.

El recorte temporal definido aborda los años 2009 a 2021, debido a que es el lapso que abarca/contiene las experiencias vivenciadas por los/as estudiantes de la muestra.

En el siguiente cuadro se exponen las características principales de los casos seleccionados:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Entrevista** | **Situación académica** | **Criterio de selección** |
| 1 | Egresada de la carrera de Ingeniería Agronómica | Estudiante madre con ingreso a la carrera con sobre-edad. Primera egresada universitaria de su familia.  |
| 2 | Estudiante en fase de finalización de la carrera de Abogacía | Primera generación de estudiantes universitarios de su familia. |
| 3 | Egresada de la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría | Primera egresada universitaria de su familia. Padre con estudios primarios incompletos y madre con estudios secundarios incompletos. Relocalizada para comenzar sus estudios. |
| 4 | Egresada de la carrera de Licenciatura en Ciencias del Ambiente | Huérfana al momento de comenzar la carrera. Relocalizada para comenzar sus estudios. Impedimentos para comenzar la carrera en la edad teórica por desigualdad de género en el ámbito familiar. Estudió y trabajó durante toda la carrera. |
| 5 | Egresado de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social | Hijo de padre y madre inmigrantes bolivianos. Primer egresado universitario de su familia. Víctima de bullying en trayectos educativos.  |
| 6 | Estudiante en fase de finalización de la carrera de Licenciatura en Sistemas | Primera generación de universitarios de su familia. Relocalizado para estudiar, oriundo de la región sur de la provincia. |
| 7 | Egresado de la carrera de Tecnicatura Universitaria en Deportes | Sobre-edad al momento de finalizar la primaria, la secundaria y la universidad.. Estudió y trabajó durante toda la carrera. Primera generación de universitarios. Nacido y criado en un ámbito rural con padre y madre con la primera incompleta.  |
| 8 | Egresado de la carrera de Contador Público | Primer egresado universitario de su familia. Trayectos educativos previos realizados en parajes rurales. Cambios en el curso de vida durante la carrera. |
| 9 | Egresada de la carrera de Abogacía | Estudiante madre. Primera egresada universitaria de su familia. Trabajó y estudió durante toda la carrera, siendo el sostén de hogar. |

Se procedió a realizar nueve (9) entrevistas en profundidad, considerando que, tal como señala Charlot (2021) “una de las ideas que se encuentra en la base de la teoría de la relación con el saber: para entender lo que sucede en estas situaciones, en estas historias, en estas actividades de aprendizaje, es necesario estudiar el significado que aquel que aprende les da” (Charlot, 2021, pág. 2).

Se indagó allí por tanto, utilizando un guion de entrevistas (obrante en el **Anexo II -Guion de entrevistas-** de la presente) en la historia singular de cada sujeto, su origen social, en las desigualdades que los atravesaron, en su experiencia de aprendizaje en la universidad articulada con lo que aprendido a lo largo de su escolaridad previa y en la vida cotidiana, con las relaciones mantenidas con los otros en la situación de aprendizaje y con las formas en que se modifica la imagen de sí, como aprendiente. Se profundiza en que lo moviliza a aprender, que tipo de aprendizajes o actividades intelectuales desarrolla, cuáles considera que son necesarias para un tránsito exitoso por la universidad.

Las entrevistas se realizaron durante los meses de julio y agosto de 2021 de manera remota mediante google meet, atendiendo al contexto de aislamiento social preventivo producto de la pandemia por el virus COVID-19. Se procedió a grabar las mismas con la autorización otorgada por los/as entrevistados (obrantes en el **Anexo IV -Consentimientos informados de las entrevistas-**).

La totalidad del registro en las entrevistas asciende a once (11) horas, siendo la duración promedio de setenta y tres (73) minutos, o su equivalente 1hora y 13 minutos. Las entrevistas de menor duración no fueron inferiores a sesenta (60) minutos, mientras que las de mayor duración registraron noventa (90) minutos.

Posteriormente se realizó la desgrabación total de las mismas (disponibles en el **ANEXO III-Entrevistas-** del presente trabajo), realizando luego una primera sistematización de las mismas en consideración de la operacionalización que se expone a continuación:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Eje** | **dimensión** | **subdimensión** |
| Presentación del estudiante/Origen social / Condiciones de desigualdad  | Situación educativa de la familia | -saberes Institucionalizados y acreditados en la familia (títulos, diplomas, etc.) |
| Situación ocupacional, socio-económica del estudiante y de su grupo familiar | -Situación ocupacional padre/madre/hermanos/as.-Modificaciones de los sostenes económicos (pérdida de empleo, mejora/empeoramiento de las condiciones de vida, fragilidad/previsibilidad)-Cambios en los cursos de vida.-Nuevas y viejas desigualdades |
| Relación con el saber | Dimensión Social/socio-identitaria  | -Otros significativos (red de relaciones en situaciones de aprendizaje)-Lugares significativos |
| Dimensión Identitaria | -Construcción de sí como aprendiente-Movilización y deseo |
| Dimensión epistémica  | -Saberes objetivados-Dominios de actividad-Dominios de relación |

#

La etapa de análisis requirió una relectura constante de las entrevistas, atento a que a medida que se avanzaba con el trabajo se requería ampliar los aspectos que habían sido destacados en la sistematización de la información.

Cabe señalar que para un mayor detalle de las etapas y vicisitudes de la investigación puede consultarse el **Anexo I -Notas de campo-** incorporado en la presente tesis.

Los resultados de la investigación se presentan en la segunda parte y tercera parte “Reconstrucción de las historias y los procesos singulares de relación con el saber” y “Análisis de las dimensiones de la relación con el saber” respectivamente, y en la cuarta parte “Conclusiones”

#

# **SEGUNDA PARTE: NUEVAS Y VIEJAS DESIGUALDADES Y SUS MEDIACIONES. UNA RECONSTRUCCIÓN DE LAS TRAYECTORIAS UNIVERSITARIAS**

En esta parte del trabajo se aborda lo relativo al primer objetivo específico de la investigación, es decir, se busca explorar, en los casos en estudio, las mediaciones entre las nuevas y viejas desigualdades educativas y el acceso, la permanencia y el egreso en los estudios universitarios.

 En el análisis, por tanto, se reconstruyen las historias singulares indagando, para desentrañar esas mediciones, en las conformaciones familiares, en términos de situación ocupacional, experiencias educativas, etc., desentrañando las condiciones de acceso y permanencia que facilitaron el ingreso, el tránsito y la culminación de la carrera. También se contempla el análisis de los apoyos materiales y simbólicos recibidos y las figuras y situaciones que aparecen como relevantes, con el objetivo de comprender las mediaciones entre la desigualdad y la adquisición de un modo exitoso de vincularse con el saber universitario.

# 2.1 Madre no hay una sola

Entrevistada 1. Graduada de la carrera de Ingeniería Agronómica. Estudiante madre con ingreso a la carrera con sobre-edad. Cambios en el curso de vida durante la carrera. Primera egresada universitaria de su familia

Tiene 40 años. Es extrovertida. Tiene mucha chispa para contar con gracia las experiencias, recurre al humor muchas veces, se la percibe alegre. Trabaja en el INTA. Vive con su pareja, que es empleado del servicio penitenciario, y sus tres hijos menores de edad. Su padre es retirado de la policía y se desempeña como funcionario en la cartera de seguridad. Su madre es maestra de nivel primario (título obtenido de una escuela normal) y está jubilada. Es la mayor de cuatro hermanas: *“Una es universitaria, se recibió en la Universidad del Comahue (...) En cuanto a las dos hermanas más chicas, una está trabajando y estudiando, ha pasado entre varias carreras (...) La más chica de todas es oficial de la Policía de Río Negro"* (Entrevista 1, Anexo III, pág. 1)

Indica que en su familia siempre estuvo presente la referencia a la importancia del estudio y el trabajo: *“tanto mis viejos como mis abuelos siempre nos inculcaron el esfuerzo. Terminar el secundario y trabajar o estudiar. No era válido no hacer nada, algo había que hacer”* y agrega a su vez que siendo todas hijas mujeres *“A nosotros nos marcaron más para el otro lado que para quedarnos esperando a que llegue el marido a la casa”*.(Entrevista 1, Anexo III, pág. 2)

Su infancia está signada por muchas mudanzas, debido a los traslados de su padre por trabajo. Dice al respecto:*“Yo odiaba cambiarme de escuela porque empezaba a hacer amigos. Encima no era sólo cambiarte de escuela, sino de ciudad. Todo lo que habías logrado en un año se te desaparecía de un día para el otro”* (Entrevista 1, Anexo III, pág. 6)

La han dejado elegir desde pequeña. Cuenta que ella decidió no hacer sala de 4 años en el jardín, por estar cansada. En la primaria, por esos constantes cambios de instituciones, la adelantaron un año (pasó de 2do que le correspondía por su edad, a tercero).

Luego, en la adolescencia, para evitar los cambios de escuela propuso quedarse a vivir en Viedma para no tener que seguir moviéndose. Allí, durante la secundaria, vivió con su abuela paterna. Cursó la secundaria en una escuela agrotécnica pública, la cual implementa doble jornada. Allí hizo amigos y amigas que aún conserva.

En sus relatos se denota que es una persona que le gusta expresar sus opiniones, no quedarse callada y que brega por el cumplimento de sus derechos. Por ejemplo, remite a experiencias en las que, junto a compañeros/as de la secundaria, se organizaron para reclamar mejoras en las condiciones de la escuela: *“habían empezado a mandar comida deshidratada (...) Era horrible, era peor que la comida de los chanchos (...). Así que nos fuimos de la escuela y al otro día yo lideraba la rebelión. Hablé con el director para que cambie la comida o que suspenda la jornada completa”* (Entrevista 1, Anexo III, pág. 8).

Recuerda, de ese entonces, sus materias favoritas: *“Siempre me gustó todo lo que está relacionado con la biología o las materias del área técnica. No me gustaba ni lengua ni historia. Geografía sí me gustaba porque era un poco diferente, Matemática me gustaba mucho”* (Entrevista 1, Anexo III, pág. 7).

Cuando terminó la secundaria se mudó sola a otra ciudad, distante a 970 km de Viedma, y el desarraigo le pesó:

*“Me fui a estudiar Veterinaria en La Plata, estuve un año. El curso de ingreso lo pasé súper bien, hasta mitad de año y* ***después llegaba a soñar con la risa de mi papá****.* ***Me quise volver en octubre y mi mamá no me dejó, me dijo que me quede. El primer cuatrimestre me fue muy bien y en el segundo muy mal, pero creo que fue más por extrañar que por otra cosa****. No me encontré en el lugar y decidí cambiarme a la universidad que está en La Pampa porque me quedaba más cerca para poder irme de vez en cuando, pero no hubo negocio. Entonces me rebelé y dije que no volvía más”* (Entrevista 1, Anexo III, pág. 9)

En referencia a esa experiencia en La Plata menciona cuestiones relativas a cómo se percibe positivamente como aprendiente y los factores que inciden en ello:

*“(...) el curso de ingreso lo pasé sin dificultades. A veces digo que tiene que ver con lo que te enseñan y con lo que uno es capaz de aprender. A mí no me costó, para nada.* ***No todos tenemos las mismas capacidades de poder aprender****. Por un lado, tenía un buen nivel educativo. Por otro lado, en la escuela teníamos mucha contención que es lo que yo sigo viendo en la ESFA en particular. Estuve trabajando en varias escuelas como docente en estos últimos años y no es lo mismo”* (Entrevista 1, Anexo III, pág. 9)

Volvió a Viedma y al año siguiente quedó embarazada de su primer hijo. Cuando tenía unos meses se inscribió en un terciario vinculado a la docencia el cual finalizó años después, producto de lo cual ejerció la profesión algunos años. Narra que se sintió frustrada de la actividad docente al tener que afrontar muchas situaciones sobre las cuales no podía incidir y que comenzó a evaluar la posibilidad de inscribirse en la Universidad, y que lo conversaba con su mama:

*“Ella me decía que me busque un cursito, que me busque otra cosa. Ella me mandaba al Poder Judicial. Cuando yo le cuento me dice: "yo te dije un cursito". Mucho no le había gustado la idea, porque era empezar otra vez, pero después ya se acostumbró. Mi papá nunca me dijo nada”* (Entrevista 1, Anexo III, pág. 11)

 Sobre su decisión de comenzar comenta como esta fue acordada con su marido, dado que implicaba cambios y una reorganización familiar:

*"Cuando se abrió la Universidad de Río Negro, yo ya tenía dos hijos.* ***Mi marido me dice: ‘Mirá, no hay Veterinaria, pero es parecido, fijate´.*** *Ya había pasado el curso de ingreso, habían empezado los chicos, averigüé. Antes no era todo por internet como ahora, me acuerdo que fui a la sede (...) y me atendió (x). Me dice: ‘yo pensé que venías a averiguar por algo de Educación’.* ***Yo en realidad lo de Educación lo hice porque no tenía otra opción, era la más fácil y la más rápida, necesitaba trabaja****r. La chica me pasó toda la información y me comenta que el curso ya había finalizado, pero como yo tenía una carrera terciaria terminada, no lo necesitaba hacer. Yo fui pensando que me iba a decir que no, pero finalmente* ***volví a casa con todos los papeles y le digo a mi marido:" yo con esta carga horaria no trabajo más". Me respondió que me fije, me dijo que yo era capaz, y acá estoy. Durante toda la carrera yo no trabajé porque era mucho, tenía dos hijos. Yo quería disfrutar la niñez de mis hijos también*** *" (Entrevista 1, Anexo III, pág. 10).*

Empezó la carrera de Ingeniería Agronómica en la UNRN cuando tenía 28 años: *“Yo siempre fui la más vieja por decirlo de alguna manera, porque los demás eran todos chicos****.*** *Había muchos que habían empezado la universidad en otros lados y se habían vuelto a Viedma para empezar acá. La única que tenía una carrera terminada era yo”* (Entrevista 1, Anexo III, pág. 11)

Recuerda de esos momentos iniciales algunas dificultades que tuvo para entender las primeras materias:

*“No entendía nada de Química Inorgánica, hasta que un día Mariza se enojó porque nadie le decía nada y ella creía que entendíamos. Había dos compañeros que habían estudiado Química en Bahía Blanca, entonces cuando la profesora preguntaba algo, ellos contestaban. Un día la docente se enojó porque se dio cuenta que el resto no entendía nada. Los dos chicos contestaban y cuando aparecían los trabajos o los exámenes no era lo mismo. Les dijo a los dos compañeros que se callen la boca y cambió un poco la clase y entendimos un poco más”.* (Entrevista 1, Anexo III, pág. 11)

En su experiencia aparece el valor asignado a la conformación y estudio en grupo o de a pares, en ese sentido indica: *“Lo más importante de ese primer año fue haber formado un grupo de estudio porque si no, era muy difícil (...) Siempre nos juntábamos en mi casa porque de lo contrario yo tenía que mover a todo el circo y ver adonde los dejaba”*  (Entrevista 1, Anexo III, pág. 11), refiriéndose a la articulación de estudiar y cuidados de sus hijos.

En ese marco conoció a una compañera a la que menciona varias veces, pareciera ser su andamio. La que le golpeaba la puerta a las 8am diariamente, y con la cual en un año en particular (4to) lograron aprobar los finales acumulados, ella por haber sido mamá, y su compañera porque la pérdida de una asignatura impidió, por la estructura de correlativas, que prosiguiera con las materias de ese año.

Respecto a la acumulación de finales rescata la utilidad de las materias que fueron por promoción en los primeros años, y lo compara con aquellas que tenían modalidad de cursada aprobada y examen final:

***“A mí se me hizo más fácil*** *porque si sacaba más de 8 o 9, depende el profesor, promocionabas. Y* ***a mí nunca me costó sacar buenas notas****,* ***entonces las promocioné fácil****.* ***Después cuando se empezaron a amontonar los finales y ahí se complicaba porque estudiabas para las cursadas o estudiabas para los finales****. Agronomía no tiene materias fáciles, pero a mí me gusta entonces era más fácil estudiar”*(Entrevista 1, Anexo III, pág. 13)

Realizó la carrera en el tiempo establecido en el plan de estudios, y al llegar al momento de la elaboración y presentación de la tesis se encontró con limitaciones por parte de la institución, en tanto era la primer estudiante en estar en condiciones de desarrollarla: *“Estuve un año (...), ya con todos los finales dados, sin poder presentar el plan de tesis, porque no había un protocolo de evaluación*” (Entrevista 1, Anexo III, pág. 13). Finalmente, casi al mismo tiempo que le recepcionaron el proyecto realizó la presentación de la tesis, dado que durante el periodo de indefiniciones institucionales respecto al proyecto avanzó en la elaboración del trabajo.

Sobre la articulación de su carrera previa, el magisterio, con la agronomía realiza una observación muy interesante para reflexionar sobre lo performativo y estructurante de la formación en ciencias aplicadas:

*“En mis primeras salidas a las chacras que recorríamos con un compañero Ingeniero, yo observaba que él iba y miraba lo que tenía que mirar, si el tomate tiene plagas y demás. A mí me pasa que yo miro otras cosas. Ellos,* ***mis compañeros hombres, lo atribuyen al rol femenino****. Yo creo que a veces no es así, porque tu carrera te estructura de una manera.* ***Los ingenieros son estructurados, muy exactos, muy científicos. Creo que, en mi caso, al haber hecho otra carrera antes, relacionada a las Humanísticas, me predispone de otra manera****. A charlar con la gente, a ver otras cosas, de pispear como están los chicos, cómo es el vínculo en las familias. Puede haber otras cuestiones en las que uno puede ayudar y no necesitan solamente que vos vayas a mirarle cómo está el tomate.*  (Entrevista 1, Anexo III, pág. 15)

En lo concerniente a los apoyos recibidos la figura de su pareja aparece como fundamental para la culminación de la carrera, tanto porque acordaron que ella dejara de trabajar para iniciarla, como también por ser quien la impulsaba y le daba confianza para seguir, recuerda que en 4rto año:

*“Yo me había planteado que, con el embarazo de Dante, no quería saber más nada. Si estudiar con dos muchachitos era difícil, con un bebé iba a ser imposible. Mi compañero me dijo: "empezaste, yo creo que tenés que terminar. Tardarás más, tardarás menos, pero estamos en el baile, vamos a bailar". Siempre acompañándome y así terminé la carrera” (Entrevista 1, Anexo III, pág. 15)*

.

Recalca a su vez: *“siempre tuve una red de apoyo importante, pero si no tenés donde dejar a los pibes para que una esté tranquila y que los chicos estén seguros, se complica”* (Entrevista 1, Anexo III, pág. 17). En esa red de contención y de cuidados, tanto de ella misma como de sus hijos, se entretejen sus abuelas, hermanas, su mamá, sus compañeros de estudio, su pareja.

Entre su rol de madre, el de su propia madre, sus abuelas, su pareja, su compañera de estudio, aparecen muchas figuras y redes casi maternales, no una sola, sino muchas, que atraviesan su experiencia en la Universidad. Obtuvo el título de Ingeniera Agrónoma (fue la primera egresada de la carrera) en el año 2015, cuando tenía 34 años.

# 2.2 De martes trece

Entrevistado 2. Varón de 23 años. Estudiante en fase de elaboración de tesis de grado de la carrera de Abogacía. Primera generación de estudiantes universitarios de su familia. Nivel socioeconómico bajo/medio.

Nacido y criado en Viedma, en donde vive junto a su papá, quien trabaja en servicios generales de una escuela, su mamá, maestra de nivel primario, y sus tres hermanas (de entre 9 y 19 años), la mayor está en la universidad..

Cuando empezamos la entrevista, como así también en los contactos previos, denotaba ganas de participar en la misma. Estaba contento y sonriente, algo quería contar, y parecía que el hecho de que alguien se lo preguntara lo hacía sentir a gusto. De acuerdo a lo que dice esto viene de la casa: *“Nos han enseñado a ser muy cariñosos, muy amables, muy alegres. Eso es lo que más resalto de mi familia”* (Entrevista 2, Anexo III, pág. 22).

Respecto a sus aprendizajes en el ámbito familiar rescata los valores:

*“Se dice siempre que los primeros valores que uno aprende salen de la casa. En el colegio, en la escuela, siempre aprendes más lo que tiene que ver con la educación formal. Yo creo que lo que me han enseñado desde muy pequeño es el respeto. El famoso por favor, el gracias, el perdón. Las famosas frases que todo ser humano debe conocer y debe aplicar”* (Entrevista 2, Anexo III, pág. 21)

Otros significantes en torno al aprendizaje de valores provienen del ámbito religioso:

*“Si te tengo que nombrar personas que me han enseñado muchos valores, además de casa, familiares o conocidos puedo nombrarte muchísimos. Tengo a mi padrino Ciriaco que me ha enseñado muchos valores de pequeño. A los 7, 8 años cuando tomé la comunión. En ese entonces arranqué en el campo de la iglesia a tocar la guitarra que es mi baluarte. Para su familia soy uno más y para mí es como mi segunda familia” (Entrevista 2, Anexo III, pág. 23)*

A su vez en su narración está muy marcado el apoyo familiar, y de su mamá en particular, en torno a la educativo *“He aprendido mucho en cuanto a la enseñanza, justo da la casualidad de que mi vieja es docente, entonces tenía mi segundo apoyo acá en casa*” (Entrevista 2, Anexo III, pág. 21) y agrega *“Siempre resalto el apoyo que tenía, el sostén, en cuanto a no abandonar la educación”* (Entrevista 2, Anexo III, pág. 22) En otro fragmento articula esos apoyos y los vincula con su propia identidad de aprendiente *“yo mismo se ve que era entusiasmado en cuanto a aprender. Ya desde chiquito, no es que me gustaba la educación, pero se ve que le ponía ganas al aprendizaje, al esfuerzo. Creo que todo eso a futuro da sus frutos”* (Entrevista 2, Anexo III, pág. 22)

Su remembranza de los trayectos educativos está llena de figuras, anécdotas y disfrute. Recuerda situaciones y sensaciones de cada uno de los niveles de una manera clara y precisa, cual si lo hubiesen marcado fuertemente y las reviviera gratamente al traerlas al presente. Fue a preescolar y primaria en una escuela pública, ubicada en un barrio de tradición popular en la ciudad. De la primaria remarca:

*“En cuanto a lo educativo, en cuanto a la escuela, te puedo mencionar los buenos momentos que he pasado. Tuve la suerte de generar muchas amistades.* ***Fui elegido como el mejor compañero, fui abanderado.*** *Se ve que en la escuela me portaba bien y me fue bien. En cuanto a amistades tuve una muy buena experiencia”* (Entrevista 2, Anexo III, pág. 22)

La secundaria la hizo en un colegio público de gestión privada de orientación religiosa, cuya matrícula mayoritaria está compuesta por hijos e hijas de sectores sociales medios y altos: *“En cuanto a lo socioeconómico se notaba una diferencia respecto a bienes. No me refiero al tipo de vestimenta porque todos usábamos el mismo uniforme, pero* ***había una diferencia social y económica por el tipo de colegio. Eso se notaba, sí****”* (Entrevista 2, Anexo III, pág. 27). Sin embargo indica que *“En cuanto a diferencias de lo educativo o valores, no. Sentía que todos éramos, no sé si iguales, por suerte somos todos diferentes, pensamos distinto, pero en cuanto a valores, a comportamiento, a la relación entre pares, era muy buena. Eran buenos compañeros”* (Entrevista 2, Anexo III, pág. 27).

Allí, a través de una de las materias de la secundaria conoció el campo profesional y de conocimiento de la carrera que elegiría posteriormente, abogacía:

*“Resulta que en cuarto año de secundario dan Derecho. Previo a eso, iba a estudiar Profesorado de Música, no iba a estudiar Derecho. A mí me encantaba la guitarra, además canto. En cuarto año fue el momento clave donde aprendí Derecho, aprendí muchísimas cosas. Aprendí de todo en cuanto a derechos, a obligaciones, a leyes, a normas, a la importancia de la Constitución Nacional, sobre todo. Fue un cambio de paradigma, un cambio de pensamiento sobre el destino a elegir. Preferí Derecho y acá estamos.”* (Entrevista 2, Anexo III, pág. 27).

Otro aspecto que lo atravesó en la escuela secundaria está relacionado con el hecho de que su hermano mayor falleció mientras estaba cursando la escuela media en la misma institución en la que él asistió posteriormente. Cita que los/as docentes, conociendo dicha situación siempre lo acompañaron y fueron cariñosos/as: “Lo conocieron a mi hermano (...), entonces tenían un cariño hacia mí, sabían sobre esa situación. Siempre me llevé bien igualmente, no sólo por eso” (Entrevista 2, Anexo III, pág. 26).

En síntesis destaca que su experiencia en la escuela secundaria fue muy buena, con excelente relación con compañeros/as, docentes y directivos, y sin haber tenido inconvenientes, tanto en lo relacional como en lo académico.

Respecto a la percepción sobre la universidad en su familia y entorno destaca que él fue el primero en llegar a la universidad, y registra los apoyos para conocer de qué trataba ese mundo novedoso:

*“Acá en casa, mi vieja estudió en un terciario,* ***yo era el primero de la familia en estudiar en una universidad. Era un mundo nuevo****. Había consultas con otras personas que sí tuvieron la oportunidad de estudiar en una universidad para conocer qué tipo de mundo era ese. Una cosa es la secundaria cuando son otros horarios, otro tipo de estudio, otro tipo de organización también. En la secundaria vas cinco o seis horas y después volvés a tu casa y al otro día seguís. Acá es distinto, tenés diferentes horarios, el tipo de estudio es distinto. Tenés que armar grupos de estudio, todo cambia”.* (Entrevista 2, Anexo III, pág. 22)

 En relación a esos otros consigna *“Eran personas que tuvieron la suerte de estudiar. Hermanos de compañeros de la secundaria que ya estaban estudiando. Le consultábamos a ellos qué se hacía en la universidad, cómo se estudiaba”* (Entrevista 2, Anexo III, pág. 22).

En torno a la posibilidad de acceder a la universidad destaca el hecho de tener propuestas educativas en la ciudad y cómo ello facilita el ingreso a la educación superior:

*“(...)* ***tuve la suerte de que la tuviera acá. Eso me importa resaltarlo porque si estuviera en otro lugar, implicaría una serie de gastos importantes****. Esto les pasa a muchos chicos que tienen que pagar la residencia.* ***Imaginate todos los costos que tienen que solventar, teniendo una economía inflacionaria y teniendo todas las cosas que lamentablemente pasan en Argentina****. Aguantar todo esto y tener que irse a estudiar a otro lado, es complicado.Yo tuve la suerte y la oportunidad de que acá en Viedma tengamos la universidad. No tenía esa cantidad de gastos, solamente me tenía que ocupar de fotocopias y todo eso” (Entrevista II, Anexo III, pág. 27)*

Respecto a las causas de la elección de la carrera indica la influencia que tuvo el haber tenido, como se mencionó anteriormente, la materia derecho en la secundaria y la influencia de la docente, agregando sus propias ganas y el sentido puesto en juego en su elección:

*“Quizás estoy siendo muy universitario, pero en lo que tiene que ver con el porqué me interesó diría que primero me gustó la materia. En segundo lugar, me llamó la atención las ganas que le ponía la profesora de enseñarnos Derecho y aprender más. En tercer lugar, las ganas mías. Eso siempre hay que resaltarlo, uno mismo si no le pone empeño, no le pone ganas, si no se interesa en eso, no va a tener sentido. Siempre es bueno resaltar que uno mismo si tiene ganas y le pone esfuerzo, lo puede lograr tranquilamente”* *(Entrevista II, Anexo III, pág. 28)*

Señala a su vez las tensiones relativas a la elección de la carrera, dado que se debatía entre una carrera ligada a la música y el derecho:

*“Acá en casa mucho no gustaba que estudiara Profesorado de Música, pero no por el hecho de discriminar o menospreciar el Profesorado, porque también es una linda carrera. Siempre lo que uno quiera estudiar, si uno le pone ganas, esfuerzo y sacrificio lo puede lograr tranquilamente.* ***Puede sonar medio feo, pero en ese momento era mucho de mirar la bolsa, la billetera. Entonces, me comparaban las carreras****. Me acuerdo que una vez una pediatra me decía: "pone en la balanza Abogacía y pone en la balanza Profesorado de Música y* ***compará cuál de las dos trae más dinero****". Esa es una de las cosas que influyó, pero no es todo plata tampoco, también hay que vivir bien la vida”* (Entrevista II, Anexo III, pág. 28)

Finalmente optó por Abogacía, y menciona algo importante respecto de la percepción de esa carrera en particular en el ámbito familiar: *“****Da la casualidad que mi vieja de chica quería estudiar Abogacía. No tuvo la oportunidad*** *porque no había universidad, no le daban los gastos, no le daba el dinero para solventarse la carrera si se iba a otro lugar.* ***Es como que yo le cumplí el sueño a ella”*** (Entrevista II, Anexo III, pág. 29)

De los momentos iniciales en la carrera destaca la fase de socialización: *“En el primer día ya te hacen hacer grupos y lógicamente si sos una persona sociable enseguida generas vínculos y luego terminan siendo amigos. Es así la universidad, por suerte”* (Entrevista II, Anexo III, pág. 29)

La idea de lo grupal y los compañeros/as es importante en su relato respecto a la necesidad de organizarse y planificar:

*“Lo primero que hacía era preguntarme de qué trataba la materia porque era un mundo nuevo. Si bien teníamos el famoso programa que te dan, con todos los puntos y los temas que vas a ver; se generaba una preocupación por saber de qué trataba la materia, cómo te iba a ir, sobre todo. Entender con qué puntaje ibas a promoción o final, cuáles materias eran promocionables. En cuanto a las materias lo que esperábamos era eso.* ***Nos preguntábamos entre compañeros*** *sobre las fechas importantes para no olvidarnos los exámenes y los trabajos prácticos. Era importante planificar el tema de los horarios (...)”* (Entrevista II, Anexo III, pág. 29)

En esa misma línea acota en otro pasaje:

*“Nos intercambiábamos los resúmenes y dividíamos las unidades. Nos íbamos organizando, eso es importantísimo en una universidad. Una vez que estabas en la clase, ibas anotando apuntes. Si alguien se olvidaba, entre compañeros nos ayudábamos. Hacíamos consultas al profesor, capaz que alguno no se animaba a levantar la mano porque el profesor era medio serio, entonces se animaba otro y de cara rota lo hacía.”* (Entrevista II, Anexo III, pág. 29)

En sus relatos de los inicios de la Universidad sobresale la figura de un compañero más grande que fue significativo en cuanto a la ayuda y asesoramiento brindado: *“Él ya tuvo la suerte y la oportunidad de estudiar en otra universidad, entonces aprendí muchísimo de él. Muchísimas cosas en cuanto a la universidad (...) Me resaltó siempre la importancia del estudio y de la universidad, el no quedarse atrasado. Aprendí muchísimo de él”* (Entrevista II, Anexo III, pág. 31)

La idea de lo grupal es marcada, incluso la define de esta manera: *“No sólo era un grupo de estudio, sino como una* ***mini familia*** *que teníamos”* (Entrevista II, Anexo III, pág. 32)

De los profesores/as destaca el hecho de que los/as mismos/as estuviesen atentos e interesados en sus estudiantes: *“Son esos profesores que están atentos a ver cómo vas, no es que van a enseñarte y chau”* (Entrevista II, Anexo III, pág. 32)

La religión y su ambiente aparecen fuertemente también en su trayecto en la Universidad, a través de referentes y figuras que lo alentaron a empezar la carrera y culminarla: *“La universidad era un entusiasmo porque para ellos era importante que se genere esa motivación en mí, el querer avanzar más”* (Entrevista II, Anexo III, pág. 24)

Relata ciertos ritos con estas figuras, pero son paganos, como ir a pasar a tomar un mate después de cada final con el referente de la iglesia y su familia: *“Si te tuviera que contar cosas importantes, puedo mencionar lo que hacía cuando terminaba de rendir un examen final en la última fecha de diciembre que es decisiva para pasar al otro año y seguir adelante. Rendía un final, me iba bien y lo primero que hacía era ir a contarles a ellos, a tomar unos mates con ellos, prepandemia obviamente. Era siempre así, como una cábala”* (Entrevista II, Anexo III, pág. 24)

 Y asimismo, comenta como él mismo se fue constituyendo en un transmisor de la experiencia universitaria en el grupo de la iglesia al ser el primero que estaba comenzando estudios universitarios: ***“La gente de la iglesia siempre me preguntaba cómo me iba en la universidad, cómo era la carrera****. Ahora soy el ejemplo para hijos de otros que arrancaron Abogacía, entonces lo primero que hacen es consultarme a mí”* (Entrevista II, Anexo III, pág. 24)

En su discurso la idea de no rendirse, de no bajar los brazos, de seguir, es muy potente. Hay una voluntad apoyada por otros, pero principalmente por él mismo. Indica que cuando no lograba promocionar las materias e iba final en muchos le iba mal, pero a pesar de ello se esforzaba para superarse, y que de esa manera logró finalizar la carrera: *“en realidad son más las ganas y el esfuerzo que uno le pone. A pesar de los fracasos, uno llega siempre al éxito”* (Entrevista II, Anexo III, pág. 24) Esto queda ejemplificado en una anécdota que aparece en la entrevista varias veces:

*“No me olvido más, un martes 13 de diciembre tuve que rendir el examen libre. Primero tuve que rendir escrito, el profe veía si estaba bien el escrito y te hacía pasar al oral. Bueno, estaba bien el escrito y después paso al oral. En el oral me saqué un 8. Yo no podía creer, porque en los exámenes de la cursada me había sacado 2, 3 y así. Primero me fue bien en el escrito. Segundo, pasé al oral, un 8. Yo no lo podía creer. Desde ese momento, me saqué de encima esa frase típica de que el martes 13 trae mala suerte, es mentira. El martes 13 a mí me da buena suerte”* (Entrevista 2, Anexo III, pág. 34)

Y en otro fragmento vuelve esta vivencia acompañada de la mención a su referente de la iglesia:

*“Ciriaco y su familia constantemente me felicitaban cuando me iba bien. Cuando me iba mal, me decían que no importaba, que no aflojara. Siempre me hacían acordar a esa materia del año 2016, la del martes 13. Me recordaban que en ese momento le había puesto todo el empeño, todas las ganas y me saqué un 8. Cuando estaba en segundo o tercer año ellos me comentaban: "¿por qué no puede irte bien ahora?”* (Entrevista 2, Anexo III, pág. 36)

 Respecto a los momentos en los que no le iba bien destaca el papel de su familia. *“Me decían: ´ponele ganas, no decaigas’. Al principio me iba mal y me bajoneaba. Ellos me decían que no me bajonee, que le siga metiendo”* (Entrevista 2, Anexo III, pág. 34)

 En su repaso por la vida en la universidad destaca como experiencia sustantiva la participación en un equipo de litigación, en el marco del cual asistieron a certámenes competitivos con otras universidades. Sobre ello indica *“La experiencia es siempre lo que más te enriquece, la práctica sirve más que la teoría. La teoría es abstracta, uno la aprende y tiene que estudiarla. La práctica es siempre mucho más valorable porque es donde realmente acreditas tus saberes”* (Entrevista 2, Anexo III, pág. 38). En ese mismo orden de ideas resalta su experiencia en una pasantía en el poder judicial *“Aprendí todo lo que dice la teoría del Código Procesal de la provincia, pero llevado a la práctica. Por eso siempre resalto que la práctica es mejor que la teoría, lo complementa”* (Entrevista 2, Anexo III, pág. 42)

Destaca de la posibilidad de acceder a la Universidad a pesar del hecho de provenir de un hogar humilde:

*“Resalto la oportunidad, el acceso que tuve, la suerte de tener la universidad en la provincia, sobre todo acá en Viedma. Todo lo que me enriqueció la universidad, los amigos que me dio, los profesores con los que hoy sigo hablando, el aprendizaje en cuanto a materias.* ***El haber arrancado con esta experiencia de la universidad, haber sido el primero de la familia, ser de barrio****.* ***Generalmente se entiende que llegan los que tienen un nivel socioeconómico más alto y no es así. Cuando uno quiere realmente puede hacerlo”*** *(Entrevista II, Anexo III, pág. 43)*

Su historia está marcada por la idea de superarse a sí mismo, de no rendirse*:*

*“Me gusta resaltar esto de no bajonearse a pesar de los fracasos. Lo digo por experiencia, por lo del martes 13. Hubo materias en las que me ha ido mal y sin embargo volvía a ponerle ganas, volvía a presentarme al final y me ha ido bien, con notas muy buenas. Entonces se trata de aprender eso, la experiencia de que, a pesar de los fracasos, realmente después se puede lograr.”* (Entrevista II, Anexo III, pág. 43)

Luego de afrontar muchos *martes 13*, en el año 2021 se encuentra realizando la tesina final de la carrera de abogacía.

# 2.3 Dar en la tecla

Entrevistada 3. Egresada de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría. Primera egresada universitaria de su familia. Padre con estudios primarios incompletos y madre con estudios secundarios incompletos. Relocalizada para comenzar sus estudios.

Tiene 25 años. Es la más chica de 4 hermanos/as, de entre 27 y 45 años. Sus padres están separados. Es oriunda de San Antonio Oeste, localidad ubicada a aproximadamente 180 km de Viedma. Su papá no ha completado la escuela primaria y su mamá no terminó el secundario. Su papá está desocupado hace 3 años, tras el cierre de la fábrica en donde trabajaba, pero tramitó y percibe una jubilación y una pensión Su madre es “ama de casa”. Los valores que destaca como aprendidos en su familia son el trabajo y el estudio:

*“Aprendí que hay que ser constante, que hay que estudiar para perseverar, que todo es esfuerzo, que no es fácil estudiar una carrera, que tampoco todos tienen el mismo privilegio porque es un privilegio estudiar y que tenía que aprovechar que la universidad era pública”* (Entrevista 3, Anexo III, pág. 46).

 E indica a su vez un aspecto específico de ella, de su personalidad, vinculado a su autopercepción como aprendiente:

*“****Creo que el esfuerzo a mí me marcó. Tengo esa cuestión de esforzarme para poder conseguir algo****. Más allá de que yo pude estudiar sin trabajar mientras estudiaba porque mi papá me podía mantener. Creo que un valor importante es el esfuerzo porque yo me proponía una meta y lo hacía. (...)* ***Yo me proponía esas metas, me esforzaba un montón para conseguir estudiar en tiempo y forma, rendir en tiempo y forma****. No recurrir al recuperatorio. Creo que el esfuerzo sería la palabra clave”* (Entrevista 3, Anexo III, pág. 45)

La primaria y la secundaria las cursó en escuelas públicas. Destaca el hecho de haberlas cursado en “tiempo y forma”; el haber sido siempre estudiosa y que su padre y madre eran más grandes que la mayoría de los padres y madres de sus compañeros/as. Respecto al plano educativo y del nivel de la escuela indica: *“No me prepararon para mi carrera en la secundaria, Biología se vio muy por arriba. Física fue la que más me ayudó para el examen de ingreso porque me tomaron todos los temas que había visto en los dos años que tuve Física con el profesor. Creo que eso es lo que más aprendí”* (Entrevista 3, Anexo III, pág. 47).

Respecto a la percepción de la figura de la universidad en su hogar y a los trayectos de sus hermanos/as mayores en los estudios superiores, señala que solo una de ellas terminó un terciario, pero según su relato por cuestiones de inestabilidad económica ninguno/a de sus hermanos y hermanas pudieron estudiar la carrera que realmente querían:

*“mis hermanos no pudieron estudiar, no tuvieron la misma oportunidad que yo de irse a estudiar a otro lugar o de estudiar lo que querían realmente. Mi hermana Andrea se fue a Roca a estudiar Abogacía y por una cuestión económica no pudo continuar, ella estaba trabajando y estudiando y no pudo seguir. Mi hermano Hernán y mi hermana Gisela se fueron a estudiar a Bahía Blanca* ***en un momento en el que estábamos bien económicamente. De un momento a otro, cerró la fábrica donde estaba trabajando mi papá y mis hermanos se tuvieron que volve****r de Bahía Blanca. Ellos tampoco pudieron continuar estudiando lo que a ellos les gustaba. Más allá de que eran todas universidades públicas, mantener a una persona en otro lugar es un sueldo más, así que era imposible. Mi hermano Joaquín y yo, éramos muy chiquitos. Mi papá no podía mantener los estudios de mis hermanos ni en Roca ni en Bahía Blanca" (Entrevista 3, Anexo III, pág. 45)*

En cuanto a la cuestión de la posibilidad de su acceso a la universidad resalta el apoyo familiar y un contexto propicio al ser la más chica de la familia, sumado al hecho de que sus hermanos/as ya tenían sus familias constituidas y no dependen económicamente de los padres:

*“Me dijeron que estudie y que elija, como no quedaba nadie más chico en casa, ya que mis hermanos eran todos mayores. Me preguntaron ‘¿qué querés estudiar?’ y me dijeron ‘si es en San Antonio mejor, pero podés elegir’. Con la ayuda de mis hermanos, decidí estudiar acá en Viedma. Cuando me decidí a comenzar a estudiar fue así”. (Entrevista 3, Anexo III, pág. 45)*

Y agrega el rol importante de sus hermanas al momento de definir su trayecto luego de la secundaria:

*“Mis hermanas que son las dos docentes, querían que yo estudie en la universidad sí o sí, me decían que aproveche, que estudie. Tenían esa visión del estudio, que era parte de mi futuro. Me comentaban ‘si no estudias, ¿qué va a pasar con tu futuro?, ¿en San Antonio qué vas a hacer?’ En San Antonio no había otro trabajo, no me podía quedar trabajando con alguien. Si no estudiaba no tenía nada en San Antonio como para decir ‘si no estudio, hago otra cosa’” (Entrevista 3, Anexo III, pág. 45).*

En torno a su decisión de estudiar Kinesiología y Fisiatría narra la experiencia de haber tenido talleres de orientación vocacional y a la vez el hecho de haber analizado distintas alternativas considerando los posibles resultados del curso de ingreso:

*“Yo hice un curso de vocación que era gratuito en la secundaria, para saber qué era lo que me gustaba porque tampoco estaba decidida. Fue en cuarto o quinto año de la secundaria. El resultado se inclinó por lo social y las humanidades. Cuando estaba decidiendo en qué anotarme, todavía no estaba ni la noticia de que iban a abrir Kinesiología. Me inscribí en Psicopedagogía en la Universidad del Comahue. Vine a Viedma, me preinscribí y dije ‘ya está, si a mí me gusta todo lo que es social, todo lo que es humanidades, voy a estudiar Psicopedagogía’. No tenía mucha noción de qué materias había y demás, pero vine, retiré el plan de estudio para ver qué asignaturas tenía. Después me enteré de que iban a abrir Kinesiología. En ese momento digo ‘no, me va a gustar más Kinesiología’. El tema es que Kinesiología tenía examen de ingreso, entonces digo ‘hago el examen de ingreso, si me va bien, quedo. Si me va mal sigo con Psicopedagogía o me vuelvo a San Antonio a estudiar para maestra o Profesorado en Biología’. Tenía varias opciones”* (Entrevista 3, Anexo III, pág. 46)

Respecto a su percepción de la Kinesiología y los motivos de la elección de la misma indica que se fue dando cuenta con el paso de los primeros años de qué trataba esa disciplina, encontrando en las instancias prácticas las mayores certezas:

*“No me acuerdo por qué la elegí porque realmente yo me di cuenta que me gustaba cuando comencé con las prácticas. Siempre tuvimos prácticas, pero cuando comencé con lo práctico en Neurodesarrollo en tercer año, en ese momento me di cuenta que me encantaba. Es más, mi estudio siempre fue para lo que tiene que ver con neurología, pediatría, neurodesarrollo infantil. Eso es lo que me gusta. En tercer año me di cuenta realmente que me gustaba. Siempre me gustó, pero lo que pasa es que en primer año no ves nada de lo que es Kinesiología, ves la anatomía normal, un cuerpo sano, cómo funciona el cuerpo. En segundo año ves las enfermedades, las causas de las enfermedades, en tercer año es cuando ves las técnicas. Ahí decís ‘qué lindo que es esto, qué bueno’. Ahí ves los resultados realmente. Creo que hasta tercer año no te das cuenta que estás estudiando para ser kinesiólogo”* (Entrevista 3, Anexo III, pág. 48)

De los inicios de la carrera recuerda y destaca estar asustada dado que estaba sola en una ciudad nueva en la que no conocía a nadie: *“Yo quería estudiar y no tenía a nadie, ni siquiera alguien que haya sido mi compañero estudiaba lo mismo, así que fue un cambio muy abrupto, más teniendo en cuenta que nunca había estado sin mi familia tanto tiempo”* (Entrevista 3, Anexo III, pág. 48).

Indica que las primeras asignaturas le parecieron sumamente difíciles: *“(...) para mí todo fue difícil porque no tenía ningún conocimiento previo, no era algo que veía todos los días como Matemáticas o Historia. Era algo totalmente desconocido y además era sentarme y estudiar con un libro grande. Y no era que había que leer un sólo libro, sino que eran seis materias y todas tenían libros así”* (Entrevista 3, Anexo III, pág. 49).

Para afrontar esta situación inicial, cuenta que estudiaba muchas horas, y a su vez aparecen recurrentemente las figuras de sus compañeros/as de estudio, con quienes hacían grupos y organizaban largas jornadas de estudio: *“Comencé a hacer amistades, me hice un grupo de amigos con el que estudiaba y ellos venían a la residencia donde yo estaba viviendo. Se quedaban y estudiaban toda la tarde conmigo o yo iba a sus casas. Esa fue la manera de ayudarnos entre todos con el estudio, el acompañamiento que me dieron mis amigos en toda la carrera y gracias a ellos también nos hemos ayudado entre todos y hemos podido ir aprobando”* (Entrevista 3, Anexo III, pág. 49).

En esa misma línea asigna un valor específico al estudio grupal por las características de su carrera en tanto requiere observar cuerpos y movimientos. De alguna manera, el cuerpo del otro/a, es el recurso/material didáctico:

*“No es lo mismo estar estudiando solos Anatomía, que estar estudiando con otra persona y que te diga 'ah, mirá, acá tenemos tal músculo, mirá este movimiento'.* ***Capaz que no lo ves en el propio cuerpo y sí lo ves en otro cuerpo*** *y lo podés marcar y demás. Para mí es una carrera que necesitas estudiar con alguien para aprender. Además, si cinco escuchan todas las mismas cosas, cinco personas tienen más ideas que una sola persona estudiando y podés escuchar distintos pensamientos. O capaz que no alcanzaste a copiar lo que dijo el profesor y otro dice que es importante”*(Entrevista 3, Anexo III, pág. 49)

Con el correr del tiempo fue adquiriendo un método y una manera de organizarse que le permitió avanzar con la carrera “al día”:

*“(...) yo desde que hacía los parciales ya iba preparándome todos los resúmenes para rendir el final. Decía 'este resumen va a ser para rendir el final', porque eran materias que no eran promocionables y entonces ya sabía que tenía que preparar bien el resumen. Entonces, llegado el momento del final ya tenía todo, era solamente sentarme a estudiar porque armaba bien los resúmenes. Obviamente, a veces me surgía alguna duda con respecto a los programas y decía 'ah, mirá, esto no lo dieron, igual lo voy a estudiar por las dudas'”* (Entrevista 3, Anexo III, pág. 51)

.

En cuanto a figuras significativas del plantel docente destaca a una profesora que en los años avanzados de la carrera la incorporó en actividades prácticas en el hospital y en el aula multisensorial. Tal como se mencionó anteriormente allí ella tuvo un clivaje hacia una mayor comprensión de los alcances de la carrera:

*“Para mí fue lo más, porque ella me invitaba al aula multisensorial cuando había pacientes y no había ningún chico para practicar o si faltaba alguien me decía que se desocupó un lugar y yo iba. O me decía 'mirá mañana va a venir un nuevo paciente, tenés que verlo, tiene tal diagnóstico, quiero que lo miremos juntas'. Ella me ha marcado el camino que elegí”*(Entrevista 3, Anexo III, pág. 49)

Cursó la carrera en cinco años, y cuenta que durante los mismos no tuvo cambios significativos, tenía previsibilidad y estabilidad para avanzar en los estudios. Un momento que menciona como determinante fue el proceso de elaboración de la tesis, en el cual volvió a sentirse sola como en aquel inicio a la universidad, y con poca orientación académico-institucional:

*“En los momentos que más me costó fue cuando terminé quinto año, rendí mi último final el 20 de diciembre de 2018 y ahí dije 'bueno, ahora tengo que hacer la tesis'. Luego agrego 'no me va a costar nada, si ya hice la universidad en tiempo y forma, qué me va a costar hacer la tesis'. Comencé con el proyecto y lo que más me costó fue la metodología. En la secundaria nunca tuve Metodología de la Investigación y en la universidad la tuve un cuatrimestre, en el cual me enseñaron los conceptos de la metodología, pero no me enseñaron nunca a hacer un proyecto. A mí me dijeron 'esta es la teoría', pero nunca la llevamos a la práctica. Eso fue lo que más me costó. Cuando hice el proyecto me lo aprobaron ahí nomás, después tuve que hacer la tesis y me costó un montón sentarme a estudiar sola”.* (Entrevista 3, Anexo III, pág. 51)

Hay un aspecto que amerita ser destacado en la trayectoria educativa de la entrevistada y es el vinculado a la importancia que le asigna a los saberes prácticos y a los dominios de actividad, en su caso una vinculada al mundo de la música en articulación con el estudio académico:

*“(...)cuando estaba cursando la primaria y la secundaria, estudié en paralelo Profesorado de Teclados. Estudié 8 años y soy profesora de Teclado que nunca ejercí, terminé y no toqué más un teclado.* ***Eso es lo que me preparó porque siempre tenía exámenes parciales y tenía finales, venían profesores de otro lado a tomarnos el examen y creo que de ahí tengo la constancia de saber estudiar porque a veces estudiamos y no aprendemos, creo que de ahí aprendí a cómo estudiar.*** *No todos tenemos las mismas técnicas de estudio, creo que de ahí fue”* (Entrevista 3, Anexo III, pág. 55)

Haber hallado el método de estudio adecuado, sumado a una dedicación exclusiva a los estudios, y el descubrimiento de la vocación a través de las prácticas en el hospital, le permitieron “dar en la tecla” para afrontar exitosamente lo que la universidad le demandaba. Egresó como Licenciada en Kinesiología y Fisiatría en el año 2021.

# 2.4 La ciencia que cura

Entrevistada 4. Egresada de la carrera de Licenciatura en Ciencias del Ambiente. Huérfana al momento de comenzar la carrera. Relocalizada para comenzar sus estudios. Impedimentos para comenzar la carrera en la edad teórica por desigualdad de género en el ámbito familiar. Estudió y trabajó durante toda la carrera.

Tiene 31. Se relocalizó en Viedma en el año 2010 a los 18 años, proveniente de Guardia Mitre, una localidad que se encuentra a 77 km de Viedma. Su familia está compuesta por dos hermanas y un hermano. Su madre falleció cuando ella estaba comenzando la universidad.

Su hermano mayor es graduado universitario y su hermana menor está por recibirse de enfermera. Mientras que su hermana mayor no tiene una carrera universitaria.

 Cuando ella era chica su mamá trabajaba como mucama en un hospital, pero luego se enfermó y dejó de trabajar.

En lo concerniente a los valores aprendidos en el ámbito familiar menciona *“El respeto, la honestidad, la solidaridad. Sobre todo, eso, a ser honesto, a no creerse más que nadie nunca jamás y a ayudar a los demás en la medida en la que podamos. Y a crecer por uno mismo, a tener esa ambición que es buena, siempre respetando a los demás”* (Entrevista 4, Anexo III, pág. 58)

Rememora que desde pequeña tenía cierta vocación científica, despertada por el entorno natural y vivencias familiares particulares:

*“Yo desde muy chiquita decía que iba a ser científica, siempre me interesó todo el tema de las ciencias en general, más que nada de las ciencias relacionadas a lo natural. Era como por decirte, había una convocatoria para participar de un encuentro de ciencias o algo así y yo estaba ahí tratando de ver qué se podía hacer, sobre qué investigar (...) La verdad es que yo viví en un pueblo en la cordillera, es como que, desde muy chiquita, siempre tuve mucho contacto con la naturaleza, siempre viví muy en contacto directo con la naturaleza y aprendí a apreciar muchas cosas.”*(Entrevista 4, Anexo III, pág. 63)

Y agrega:

*“también un poco el tema de que yo tenía 4 años cuando mi mamá se enfermó, entonces en un principio cuando era chiquita pensaba que cuando sea grande quería ser médica, quería ser doctora y quería investigar sobre esa enfermedad que tenía mi mamá, que está muy poco estudiada y tal vez encontrar una cura. Soñaba con esas cosas, tal vez uno cuando es chiquito tiene esas ilusiones. Eso de decir '¿cómo puede ser que nadie se haya molestado en investigar esa patología, en saber más?’. Aunque sea quizás, no encontrar una cura, pero preocuparse más por esto”* (Entrevista 4, Anexo III, pág. 62)

Su infancia y adolescencia estuvo atravesada por muchos cambios de localidades, todas ellas pequeñas, y por tanto de establecimientos educativos. De su infancia recuerda en primer término que cuando tenía 4 años le manifestó a su mamá que quería ir al jardín de infantes y que su mamá le dijo que no podía. Al año siguiente se mudaron de pueblo y pudo comenzar la sala de 5. De esa primera experiencia narra: “me acuerdo de mis compañeros, me acuerdo de algunas clases, de la clase de música, sobre todo, que me encantaba. Me acuerdo del jardín en general, del patio, de los distintos lugares” (Entrevista 4, Anexo III, pág. 60)

En su percepción como aprendiente destaca su interés y movilización para estudiar y ampliar sus actividades:

*“Siempre me sentí más madura al resto de los chicos, pero esto me pasaba desde muy chiquita, como que no tenía los mismos intereses, no estaba en la misma onda. También en relación al estudio, como que a la mayoría no le importaba, no le daba justamente la importancia que yo le daba tal vez. Me importaba ir bien, tener buenas notas, no por compararme con nadie sino* ***por satisfacción personal*** *de decir 'si puedo y puedo ser buena en esto' (...) siempre me interesaron muchas cosas, me gustan muchas cosas y siento que no va a alcanzar la vida para hacer todo lo que quisiera”* (Entrevista 4, Anexo III, pág.62)

También recuerda su interés por las ciencias naturales y exactas, y en ese marco el valor de las actividades prácticas, tal como las que vivió en una escuela técnica agropecuaria:

*“(...) tenía toda un área técnica, donde hacíamos trabajos. Por ejemplo, en primer año, teníamos una materia que se llamaba Granja, que lo que hacíamos era aprender justamente todo el manejo de una granja, y nos llevaban a la chacra y criábamos gallinas, sembrábamos, hacíamos cosas prácticas que estaban buenísimas. Teníamos un Taller de Herrería y de Carpintería. En segundo año tuvimos Industrialización que era el estudio y nos hacían hacer cosas industrializadas. Eso me gustaba mucho a mí, toda la parte técnica”*(Entrevista 4, Anexo III, pág.62)

Respecto a tomar la decisión de comenzar la Universidad y las posibilidades de acceso a la misma, comenta una situación particular atravesada por desigualdades de género que durante un tiempo le impidieron cumplir con ese anhelo:

*“una situación de hipocresía digamos, porque nos inculcaban que sí, que era muy importante estudiar, que había que ir a la universidad, pero en realidad mi padrastro a nosotras,* ***como mujeres, no nos dejaba.*** *A mi hermano sí porque era varón entonces a él lo mandó a la universidad, pero a nosotras no, no quería que estudiáramos. Entonces, yo tenía la idea de estudiar, pero mientras mi mamá vivía y estuve con esa familia no pude llevarla a cabo.* (Entrevista 4, Anexo III, pág. 58)

*.*

Comenta que luego de terminar la escuela secundaria se quedó en Guardia Mitre un año viviendo sola y montando un emprendimiento de viandas con su hermana mayor, y en ese entonces manifestó su intención de comenzar la universidad y empezó a organizarse para cumplir con ello:

*“Nosotras nos quedamos solas, es un pueblo súper chiquito, habíamos terminado junto con mi hermana mayor el secundario ahí en Guardia Mitre, y teníamos un emprendimiento familiar, con mi hermana vendíamos comida, hacíamos comida y vendíamos. Entonces, cuando fallece mi mamá y nosotras nos quedamos solas, teníamos a mi hermana menor en el secundario y trabajábamos en el negocio con mi hermana mayor. Un día, junto con mi hermano que había ido a Guardia, él estudiaba en General Pico, en La Pampa, estaba con nosotras ese día y yo les planteo que* ***yo quería hacer algo más, que yo quería estudiar, les digo 'no sé cómo, pero yo quiero estudiar'****. Recuerdo que dos años antes, la Universidad de Río Negro había ido a presentar cuando yo estaba en quinto año, las carreras al secundario y me había interesado la carrera de Ciencias del Ambiente. Les planteé eso, que me iba a venir a Viedma a estudiar, entonces empecé a investigar, a averiguar a ver de qué modo podía hacerlo”* (Entrevista 4, Anexo III, pág. 59)

Respecto a la elección de la carrera de Ciencias del ambiente señala: “*me* *llamó la atención esta carrera puntualmente porque abarcaba muchas cosas y como te digo, a mí me interesan muchas cosas, entonces me parecía que era una carrera que englobaba muchas de las cosas que a mí me interesaban y que podía aplicarlas desde una perspectiva holística”* (Entrevista 4, Anexo III, pág. 63). Una vez que había tomado la determinación de empezar la carrera gestionó su estadía en Viedma en una residencia que el municipio de Guardia Mitre tenía en esa ciudad. Para cubrir los gastos cuenta que “*trabajaba los fines de semana con mi hermana, en casas particulares, limpiando, planchando y con esa plata que hacía el fin de semana vivía durante la semana”* (Entrevista 4, Anexo III, pág. 59) y consigna “(...) *la verdad que no fue fácil el hecho de apenas tener para comer y de tener que caminar porque no tenía plata para el colectivo, pero yo sabía que podía*” (Entrevista 4, Anexo III, pág. 63)

De los inicios en la universidad recuerda lo caótico y desconocido de esa nueva etapa, sumado a condiciones poco favorables para el estudio, a pesar de las cuales destaca que “se podía”: *“a veces apenas tenía para comer, pero era lo de menos, no tenía una mesa donde estudiar, así que hasta que conseguí una era medio que estudiaba en la cama, medio raro, en el piso, pero bueno, se podía, de alguna forma u otra se podía”* (Entrevista 4, Anexo III, pág. 64)

A partir de segundo año comenta que las cosas empezaron a mejorar dado que según narra *“(...)conseguí otro laburito en Viedma así que ya fue todo un poco más sencillo, también gestioné una beca nacional y me fui encaminando más”* (Entrevista 4, Anexo III, pág. 64)

Respecto a los apoyos económicos institucionales menciona:

*“considero que la beca que tuve me ayudó muchísimo, sin eso no hubiese podido seguir en la carrera porque era muy cuesta arriba, no podría financiar las fotocopias o cosas que necesitaba para estudiar. Si no era por eso era prácticamente imposible” (Entrevista 4, Anexo III, pág. 68).*

Por otra parte, destaca que una docente de la carrera la recomendó en una escuela privada de nivel secundario para tomar unas horas cátedra como docente de biología, lo que la ayudó a solventar gastos.

Respecto a su metodología para estudiar señala que prefería hacerlo sola: *“(...) a no ser algo que me costara mucho o algo que necesitaba verlo con alguien más”* (Entrevista 4, Anexo III, pág. 65). En esa misma tónica, comenta que cuando un tema le resultaba complejo *“Trataba de meter mucha consulta, de aprovechar a fondo las oportunidades para sacarme dudas y después escribir mucho, resumir mucho y tratar de relacionar. Eso de meter mucha consulta, de que cada oportunidad que tenía de ver al profesor y sacarme dudas lo hacía”* (Entrevista 4, Anexo III, pág. 65).

En torno a las experiencias significativas durante el desarrollo de la carrera observa que al tener facilidad para el estudio no vivió de manera compleja esa etapa:

*“tengo facilidad para estudiar, entonces nunca lo sufrí, no es que me ponía a estudiar tres meses antes para un final y me machacaba la cabeza y me encerraba. No, me lo tomaba más relajado, como que, si lo aprendo realmente, o sea si lo puedo rendir es porque realmente lo aprendí y no el hecho de estudiar de memoria, no, porque sabía que no podía y no me salía. Entonces, me lo tomé más relajado y lo disfruté muchísimo, después ya a partir de tercer año que me acomodé un poco económicamente y que algunas cosas cambiaron, ya lo empecé a disfrutar mucho más, las salidas con las compañeras, el ir a congresos, a jornadas, esas son experiencias únicas, son situaciones que las disfrutas a full y no se vuelven a repetir después. Creo que eso es muy importante y lo más lindo que rescato de la universidad, y las amigas obviamente que uno se hace en el trayecto”*  (Entrevista 4, Anexo III, pág. 66).

Menciona a su vez las oportunidades que la carrera le brindó para viajar, tanto a salidas de campo dentro de la provincia, como a un viaje al exterior al que accedió en el marco de un programa de movilidad estudiantil: “*Eso fue lindo, calculo que las vivencias son las que más suman, con la problemática en el terreno”.* (Entrevista 4, Anexo III, pág. 69).

En cuanto a los factores que la entrevistada considera importantes para la finalización de su carrera menciona:

*“Primero, que me gustó el contenido y calculo que la afinidad con algunos profesores fue importante. Otra cosa fue el tema laboral y el tema de la beca, considero que la beca que tuve me ayudó muchísimo, sin eso no hubiese podido seguir en la carrera porque era muy cuesta arriba”* (Entrevista 4, Anexo III, pág. 69)

Y agrega respecto a la motivación y movilización:

*“(...) desde muy chiquita en la familia estaba planteado el tema de la responsabilidad, sobre todo, del compromiso. Pero lo de la carrera creo que fue algo más de satisfacción personal, como te digo, de un reto conmigo misma y eso creo que sí es muy mío, de ser exigente. Eso considero que es un aspecto muy personal, porque en general yo me planteo las cosas de esa manera, que* ***si voy a hacer algo quiero hacerlo de la mejor manera posible y soy muy autoexigente, soy muy ansiosa, son cosas que por ahí me juegan en contra, pero también me da grandes satisfacciones”***(Entrevista 4, Anexo III, pág. 69)

En algún punto, puede suponerse que para ella la ciencia abre puertas, genera experiencias y cura las heridas. En el año 2012 se recibió de técnica, y en el año 2017, egresó como Licenciada en Ciencias del Ambiente.

# 2.5. En el nombre del padre inmigrante

Entrevistado 5. Egresado de la Licenciatura en Comunicación Social. Hijo de padre y madre inmigrantes bolivianos. Primer egresado universitario de su familia. Víctima de bullying en trayectos educativos.

Tiene 26 años. Nació y vive en Viedma. Su familia nuclear estaba compuesta por cuatro integrantes, su padre, su madre y un hermano. Su padre y madre fallecieron en la última década: su padre cuando él estaba comenzando la carrera y su madre mientras estaba desarrollando la tesis. Su padre era enfermero en el hospital público de Viedma y su madre trabajaba como maestranza en edificios de dependencias estatales. Su padre completó cursos de formación técnica de Auxiliar en Enfermería en dicha ciudad y posteriormente estudió la Licenciatura en Enfermería, llegando a la etapa de elaboración de la tesis, momento en el cual fallece. Su madre culminó la primaria y posteriormente la secundaria, ambos niveles en escuelas nocturnas. Su hermano mayor cursó carreras universitarias, pero no las finalizó.

Es hijo de inmigrantes bolivianos, quienes llegaron a Viedma en la década del 80. Comenta y destaca que en ese entonces no era habitual que los inmigrantes de Bolivia tuviesen el secundario terminado en su país de origen *"Mi padre es una excepción a la regla, que pudo terminar contra todo pronóstico su secundario y eso, posteriormente, le habilitó muchas otras puertas que quizás otros connacionales no tuvieron. De ahí viene lo de la educación"* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 72)

Respecto a los valores aprendidos en la familia destaca la importancia asignada al estudio, y lo vincula con la trayectoria educativa de su padre, ya mencionada en el fragmento anterior:

*“Más que todo, aprendí lo que es el sentido de la perseverancia, de la responsabilidad y las ganas de superar y de persistir en lo que uno quiere hacer. Más que todo el valor de la educación, que mi papá desde muy pequeño me había taladrado. Él fue el insistente en su momento y mi mamá obviamente, lo persiguió a ese valor. Él siempre fue decidido con el tema del estudio y eso habrá hecho la diferencia con respecto a mis influencias. Quizás hubiera sido un poco diferente si mi papá hubiera llegado como la mayoría de los inmigrantes bolivianos, con una educación escasa o nula” (Entrevista 5, Anexo III, pág. 74)*

En lo que respecta a los rasgos característicos con los cuales el entrevistado se define, en relación a su percepción como aprendiente destaca:

*“mi lado propio, con esto de educarme he adquirido mucho el sentido de objetivos que tengo que lograrlos cueste lo que cueste o que tengo que sacrificar algo. Y el sentido de racionalidad, me pasé al extremo de ser muy racional, que no muchos lo son”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 74)

Repreguntado por la cuestión de la racionalidad indica:

*“Formarme proyectos, esto de estar constantemente persistiendo en lograrlos cueste lo que cueste y hago todo lo posible, a veces hago hasta lo imposible, para evitar que se desvirtúen los planes. Hasta el momento, pareciera que se están dando todos, ya casi todos”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 74)

Y en lo relativo a los sacrificios los define como:

*“Quizás el hecho de hacer una vida más guiada a las emociones, al fluir en ciertas cuestiones. (...)En mi caso, no y quizás fue por el hecho de haber estudiado tanto y estar con tanta racionalidad, esquivo eso, por el momento es algo prohibido. Eso es algo más mío, eso ya no se lo puedo atribuir a mis padres”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 74)

En esa misma línea destaca el hecho de haber aprovechado las posibilidades que su familia le ha brindado:

*“puedo comentar que mi familia me ha dado las oportunidades y herramientas y aproveché las oportunidades. Yo me di cuenta que no todos tienen éstas oportunidades que yo he tenido y me ha ayudado mucho tener un objetivo fijo desde pre adolescente. Esa fue la clave para hacer la carrera en tiempo y forma. Siempre digo que si no fuera por ese objetivo estaría paspando moscas en la universidad en este momento”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 76)

En su narración sobre los trayectos educativos previos realiza amplias descripciones de su paso por el jardín de infantes, en donde destaca un cambio en su personalidad, específicamente relacionado con la pasividad:

*“empecé el jardín maternal antes de lo establecido (...) Yo estuve ahí a los 3 años, en el año 98, y el pre escolar se inicia a los 4. No sé cómo hizo mi mamá, pero me metió a los 3 años y ahí estuve un año completo, antes de irme al jardín del barrio Inalauquen. Tengo recuerdos de que era un chico bastante inquieto, hiperactivo, era un poco brusco o torpe, agresivo. (...) Cuando llegué al jardín del barrio, con los 4 años, eso cambió radicalmente y pasé al otro extremo. Debido a varios llamados de atención y retos que he tenido en el jardín El Osito Mimoso, estuve más tranquilo, más manso, no estuve muy hiperactivo, sí hacía las tareas y todo sin problemas (...) pasé a ser pasivo, hasta mis últimos días de mi educación obligatoria”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 77)

Respecto a la primaria señala el hecho de ser estudioso y de haber sufrido bullying:

*“(...) en la primaria era de estudiar bastante, metódico, ya tenía esa facilidad. Creo que haber tenido padres profesionales y primos casi en la universidad me influenció bastante. En la primaria era muy tranquilo, no me gustaba que me molestaran ni nada. Recién empezaba el tema del bullying y yo lo sufrí por ser el que siempre estudiaba y le iba muy bien”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 77)

Sobre el tema del bullying agrega que eso no condicionó su desempeño: “En todo ese lapso nunca tuve una mala nota, estaba siempre al día y pasaba los grados sin mucha dificultad, ya tenía el espíritu de ser responsable y de estudiar, tenía facilidad y creo que eso se lo debo a mi papá que me lo fomentó de chiquito” (Entrevista 5, Anexo III, pág. 78).

De la escuela primera recuerda a su vez su predilección por las ciencias sociales y lengua, lo cual según él fue clave “Porque descubrí lo que iba a ser mi posible vocación y mi facilidad en ramas de estudio en el futuro” (Entrevista 5, Anexo III, pág. 78).

Como hecho significativo respecto al descubrimiento de esas ramas del conocimiento menciona una experiencia peculiar: *“Creo que más que todo me encariñé con la biblioteca de la escuela primaria del Inalauquen, porque ahí aprendí a leer libros más complejos, más de curioso. Aparte de los libros de lectura y de cuentos, empecé a agarrar manuales y fui ayudante de la bibliotecaria en esos años. Eso fue en sexto grado”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 78).

Respecto a los docentes de la primaria recuerda a un docente que fue el que le puso su primer “So Felicitado” y con el cual aún mantiene vínculos a través de las redes sociales, y a otro maestro que ponía en valor la educación universitaria:

*“Un profesor de la primaria, justo este profe del que tengo recuerdos de cariño, me dijo que cuando uno es profesional, tiene título universitario, tienen más posibilidad de viajar al exterior y emigrar del país que alguien que tiene sólo la secundaria, no es imposible pero la tiene más difícil que a un universitario”*(Entrevista 5, Anexo III, pág. 91)

Al finalizar la primaria comenta que tenía la aspiración de estudiar astronomía, y que por dicho motivo eligió una escuela secundaria técnica por el peso que ésta asignaba a la matemática

*“Terminé la primaria y estaba muy satisfecho con mi desempeño de la escuelita. Quise dar un salto un poco más a otro nivel. En esos años tenía la fantasía vaga de estudiar Astronomía, tenía el anhelo de estudiar las estrellas y eso influyó mi elección en la escuela secundaria. Decidí elegir la Escuela Industrial visualizando eso,* ***desde aquel entonces apreciaba Matemáticas, antes de toparme con la realidad dura en la Escuela Industrial****. Por eso elegí esa escuela en particular”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 79)

La experiencia en esa escuela técnica no fue lo que esperaba. Allí se dio cuenta de su facilidad para las ciencias sociales, e incluso una docente le recomendó cambiarse de escuela: *“****porque vio que tenía facilidades en Historia, en Ciencias Sociales y vio que tenía más madera para eso****, comparado con mi desempeño en Dibujo Técnico, Física o Matemáticas que era más limitante”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 80). En relación a las dificultades con matemáticas menciona que, si bien nunca la reprobó, debía asistir a clases particulares

En cuarto año se cambió a un colegio con una orientación en ciencias sociales, en la búsqueda de estar *“(...) más cómodo en el aspecto personal, emocional y académico”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 80). Como aspectos sobresalientes de esa escuela recuerda haber fortalecido su tendencia hacia el aprendizaje de las ciencias sociales, principalmente en la materias historia, literatura y comunicación, áreas en la cual recuerda a docentes que fueron significativos, tanto por los propios temas y contenidos, como por ser motivadores respecto a la continuidad de carreras universitarias:

*“Ellos me decían el tema de cómo* ***empoderarse frente a una carrera, cómo movilizarse,*** *qué contenidos tienen sus materias, debates de muchos temas, de Historia, de Ciencias Sociales, Cívica, me gustaba todo eso. Eso lo recuerdo, aparte de que con ellos siempre tenía notas medianamente buenas, no tenía muchos problemas con ellos en la parte académica”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 81).

 Señala que académicamente le iba bien en la nueva escuela y que *“Observaba que quizás estaba destinado a hacer una carrera en tiempo y forma, más el oficio que ya tenía hace rato”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 80*).* A su vez menciona que emocionalmente estaba más tranquilo: *“ahí empecé a hacerle más frente al bullying por mi propia cuenta, ya no necesité tanta protección”*  (Entrevista 5, Anexo III, pág. 81)*.*

Rememora que estudiaba solo, respecto a estudiar en grupo menciona: *“En el aula nomás, no tuve contacto fuera de la escuela para hacer un trabajo, hemos hecho poco y nada. Puedo contar eso como tres o cuatro veces, no mucho”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 81).

Destaca también el hecho de haber realizado actividades vinculadas a las ciencias sociales por fuera de la escuela, tal como un taller de radio en una organización social y comunitaria de la ciudad y un taller de literatura en la legislatura provincial. A ambas actividades se sumó por su propia cuenta e interés y fueron importantes para la elección de la carrera:

*“Llegué ahí porque me interesaba la radio, era de hablar, de debatir mucho. No sé si de debatir mucho pero lo esencial, tenía mis inquietudes y llegué ahí, por ser curioso. También iba a unos talleres de Literatura en cuarto año, en la Legislatura, ahora lo estoy recordando”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 82) (...) *Me sirvió bastante, para elegir la carrera que yo quería hacer, porque todavía no me definía, pero sabía que era algo de Ciencias Sociales (...)* ***Di mi primeros pasos en comunicación*** *en la radio Encuentro, ahí fue clave, en parte.* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 82)

Al finalizar la escuela secundaria ya tenía definida la carrera que iba a comenzar. Respecto a la percepción familiar de la universidad, comenta que tiene primos y tíos, también inmigrantes o hijos de estos, que han culminado estudios universitarios: *“(...) los que hemos nacido en esta parte, los poquitos que somos hemos pasado por casas universitarias. Algunos culminamos, otros no, pero sí se ha mencionado esa palabra, la tengo presente desde muy pequeño. No es algo novedoso en lo que yo quise incursionar”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 75). Y agrega *“(...) no soy el primero de mi familia en ser universitario o de estudiar. Somos la segunda generación”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 77)

En lo concerniente a la elección de la institución universitaria y la carrera sostiene que en un primer momento su intención era ir a estudiar a otra ciudad, pero que su padre y madre, por cuestiones personales de él le plantearon que lo hiciera más adelante cuando esté preparado. Sobre la elección de comunicación social consigna que:

*“Lo he elegido más que todo, por hechos donde sentí que la comunicación era más afín a mí, yo tenía más facilidad, tenía materias interesantes de Ciencias Sociales, Historia, aparte de otros aportes. Y como yo era bastante de investigar y preguntar y todo eso, observaba que era afín a mí, en aquellos años”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 83)*.*

El inicio en la universidad coincidió con la muerte de su padre, pero indica su capacidad de avanzar en los estudios a pesar de ese contexto: *“me agarró en una época fea de mi vida, aunque yo sí continué estudiando y todo, porque el objetivo ya estaba decidido en mi mente, no me hice un espacio de tiempo o duelo (...) proseguí estudiando como sea, porque ya sabía lo que quería ser, hace rato”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 84)

Sobre el esfuerzo realizado para avanzar en la carrera trae a colación en su narración la cuestión de los mandatos familiares, en ese sentido expresa: *“Estaba esa historia de que siempre los padres tenían esta idea que, ahora la cuestiono un poco, de que si no estudias no sos nada, para mí eso es relativo ahora, pero antes sí me comía esa idea, como si no hubiera un mañana, ¿no? Ahora la puedo cuestionar”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 84)

Y sobre esta cuestión de los mandatos remarca la tensión entre estos y las decisiones propias, sobre ello ahonda:

*“no sé si toda la gente quiere estudiar y hacer una carrera en tiempo y forma, hay gente que quizás es feliz haciendo otros rubros, trabajos o con la poca educación que tiene, incluso hace más dinero a veces. En el caso mío, yo tengo una facilidad bastante pequeña, tuve esa ventaja, mis antecedentes académicos en la universidad me daban una buena esperanza de que iba a salir bien, no iba a terminar como el posible estudiante eterno que está años, no se recibe nunca o algo así. Además,* ***hay gente que tiene todos los recursos estables para estudiar pero no se siente cómoda y a veces lo hacen por mandato social****. En el caso mío, cuando me quise acordar ya estaba en la última etapa porque evidentemente, tuve esa facilidad,* ***nací con eso****. Si hacemos un análisis de comparativa, entre mi hermano y yo, yo no me llevé ninguna materia en el secundario, él alguna vez sí, hay un punto de diferencia”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 84)

De los primeros días en la universidad rememora la sensación de incertidumbre y la expectativa, pero a su vez la confianza en sí mismo para afrontar esa nueva etapa. En su percepción de aquellos días y de las primeras materias recuerda:

*“Las primeras materias no fueron tan duras, fueron relajadas, parecía una secundaria en tiempo alargado nomás, eso era todo, al principio. Lo único que la Universidad de Río Negro, quizá no me gustó en su momento, ahora capaz cambió porque ya obviamente pasaron años y ya se re pobló, fue que en mi carrera no había muchos estudiantes de mi generación, había poco y fue un grupo muy reducido”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 83)

A su vez remarca que tanto al inicio de la carrera como durante los años siguientes era un grupo muy reducido y con pocos estudiantes de su generación/rango etario, indicando que eso generaba *“un ambiente un poco deprimente”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 83)*.* En contraposición destaca que posteriormente se sumó a un equipo de investigación que fue lo que más lo atrapó en relación a los vínculos.

Un hecho al cual asigna importancia es la primera materia que desaprobó *“(...) ahí fue, la exigencia, me superó y tuve varias dificultades,* ***insistía en no perder esa materia y******al final la perdí****. Ahí puedo contar que* ***es la primera vez en la vida que he sufrido algo, oficialmente****”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 86). Comenta que ese era su gran temor: *“****mi idea era no desaprobar ninguna materia y terminar en tiempo y forma,******tenía esa obsesión por un objetivo personal*** *que tenía hace mucho tiempo, lo quería hacer como de lugar, ahí estuve el primer tropezón (...)”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 86).

En cuanto a su metodología de estudio menciona: *“****tuve que armar grupos*** *de estudio* ***obligado*** *por algunos trabajos prácticos de la universidad, pero por lo general,* ***si no pedían eso, yo hacía todo solo, como hice en la secundaria, no cambie esa metodología****”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 86).

 Ante la repregunta sobre esa decisión indica:

*“(...)* ***me siento más cómodo así****, no he tenido, más que buenos compañeros, una compañía ideal y como que me acostumbré,* ***sabía que yo no estaba mucho para hacer sociales y para perder año****s, o sea, más que perder años, quería hacer la carrera en tiempo y forma, aparte que justo me tocó la camada más pequeña de la carrera de Comunicación creo”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 86)

En otro pasaje de la entrevista reflexiona sobre la expectativa que tenía respecto a una vida social más amplia en la universidad y de cómo eso no se cumplió:

*“(...) en la secundaria tuve una vida social un poco más mediana, pero* ***en la universidad pensaba que iba tener una vida social de más compañerismo, de más fraternidad, de más hermandad y todo eso, pero no, nada que ver.*** *Lo más parecido a lazos de ese tipo pero en menor escala fue la parte de investigación, nada más. En la universidad* ***ni siquiera me sumé a sus reuniones****, como mucho iba a los asados de la carrera y hasta ahí nomás, pero más allá de eso, no hice nada,* ***solo me enfoqué en salir de la carrera en tiempo y forma y ya está****, ese era mi objetivo principal.* ***Quizás habrá estado mal, lo puedo reconocer pero no tenía el entorno ideal justo en esos años, me tocó un curso un poco particular en población, si hubiera sido otro curso, con más población, más gente joven, quizá hubiera sido un poco diferente****”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 86).

En lo que respecta a las personas y figuras que considera importantes como soporte para la finalización de la carrera menciona a su director de tesis, quien fue a su vez quien lo convocó a un proyecto de investigación y a su familia.

En cuanto a los apoyos institucionales menciona que al quedar huérfano la universidad le otorgó una beca de carácter excepcional para coadyuvar a la finalización de su tesis, hecho que lo motivó. Sobre ello indica y valora más el gestó de interés institucional que la propia utilidad de la misma, en tanto que su situación económica era buena, dado que sus padres eran organizados y previsores en lo monetario.

Ante la consulta sobre cuáles considera que son las causas de haber finalizado la carrera indica el peso de los deseos familiares y de él propio, vinculados a la idea de movilidad social:

*“Porque uno de los deseos de mi familia y después mío propio era tener un título universitario. Evidentemente, nací para estudiar, no me sé todo, sé que hay mejores que yo, lo admito, y lejos incluso están algunas personas, pero sé que mi deseo era terminar la universidad porque* ***la carrera universitaria te da otras posibilidades más de movilidad social, de movilidad geográfica, posibilidades de ir de un lado a otro en el mundo****, que eso no lo puede hacer un simple Bachiller, no digo que sea imposible pero es más limitado. Aparte era el deseo de mi papá, quería que uno de sus hijos terminara la universidad”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 90).

El peso de la figura de su padre en relación a lo educativo aparece recurrentemente en la entrevista, tanto por su espíritu de superación en su condición de inmigrante como por su interés por la educación universitaria. Comenta que al momento de su fallecimiento se encontraba escribiendo su tesis de licenciatura en enfermería: *“Mi papá quería ser licenciado, si no hubiera muerto ese año, capaz que se hubiera recibido creo, pero él ya era profesional. Yo, más que todo,* ***lo hice para honrar a él****”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 90).

En el año 2019, en el nombre de su padre inmigrante, defendió y aprobó su tesis de Licenciado de Comunicación Social.

# 2.6 El valor de un apodo

Entrevistado 6. Estudiante en fase de finalización de la Licenciatura en Sistemas (le resta para egresar rendir dos finales y la elaboración de tesis). Primera generación de universitarios de su familia. Relocalizado para estudiar, oriundo de la región sur de la provincia.

Tiene 23 años. Vive en Viedma, y es oriundo de Ingeniero Jacobacci, una localidad de la región sur de la provincia de Río Negro. Su familia está compuesta por su mamá y un hermano menor que se encuentra realizando el secundario. Su madre es empleada de limpieza del hospital de la ciudad.

Respecto a los valores transmitidos en el ámbito familiar y el apoyo señala:

*“el tener responsabilidad, el compromiso, el tratar de aprender siempre, el tema de buscarse la vuelta también, bastante. (...) que, de alguna manera, al encontrarse en una situación en que vos decís 'ahora no sé para donde ir' pero de alguna manera como te digo, el apoyo, la familia son muy importantes. En casa somos solamente los tres, pero tengo siempre al resto de mi familia por parte de mi mamá que están muy presentes, entonces, eso lo hace mucho más fácil”* (Entrevista 6, Anexo III, pág. 94)

Consultado sobre en cuales aspectos de su personalidad se podía sentir distinto que su familia enuncia cuestiones relativas a haberse relocalizado para comenzar sus estudios y su capacidad de adaptarse a un nuevo contexto: *“esto de salir, ir a Viedma, a una ciudad que no conocés, es un poco salir del cascarón. Creo que eso fue algo más mío. Yo creo que personalmente me adapté rápido a esa situación y eso me sorprendió, al estar estudiando allá, al tratar de conocer gente nueva, pasar de pueblo a ciudad, todo eso, creo que por ahí es más un aspecto mío”* (Entrevista 6, Anexo III, pág. 94).

El hecho de que mencione “salir del cascarón” es significativo, considerando que su infancia la vivió en un paraje muy pequeño de la región sur de la provincia, llamado El Caín en donde realizó el nivel inicial. A dicho lugar lo recuerda como “un lugar chiquito, algunos pocos compañeros, un paraje, un pueblito tranquilo” (Entrevista 6, Anexo III, pág. 96). Dicho lugar está cercano a Jacobacci, ciudad de unos 7.000 habitantes a la que luego se mudó definitivamente. En Ingeniero Jacobacci realizó la primaria en una escuela de jornada extendida perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia, de la cual guarda muy gratos recuerdos referidos a los talleres y actividades que se realizan en el contraturno.

La secundaria también la realizó en una escuela pública, de la cual recuerda el hecho de conservar amigos/as y compañeros/as del nivel primario, destacando que al ser una localidad pequeña se mantienen los vínculos de los niveles previos: *“Tengo gente que conozco, amigos que tengo desde primaria o de jardín incluso, conozco gente del jardín con la que todavía sigo hablando, me he cruzado, eso está bueno, es muy de pueblo”* (Entrevista 6, Anexo III, pág. 97). De ese nivel recuerda por sobre todo las actividades relativas a la socialización, tales como las competencias intercursos, fogones, etc. Ante los eventuales conflictos que surgían entre compañeros/as se define como una persona mediadora, generadora de consensos. A su vez indica como un rasgo distintivo de ese entonces el hecho de: “sentirme parte, yo creo que por ahí siendo incluso 'el estudioso'” (Entrevista 6, Anexo III, 98) Esto último es interesante, en tanto pareciera destacar que en la adolescencia y en la secundaria o se es parte, o se es estudioso.

Respecto a su imagen como aprendiente de ese entonces se define como estudioso, aplicado y responsable; y que incluso había un profesor al que le molestaba cuando los compañeros le preguntaban a él sobre temas de la materia. También reconoce que solía y suele dejar las cosas para último momento, y luego de lo cual se pregunta porque no empezó antes, a pesar de que académicamente le ha ido y le va bien.

Cuando finalizó el secundario su madre estaba desempleada, y con el apoyo de unos tíos/as y familiares de una amiga pudo relocalizarse en Viedma para comenzar la Universidad.

*“Siempre tuve esto de hablar con los amigos más grandes que estaban estudiando. Como te decía, por más de que yo no viera posibilidades, mi mamá sin laburo y demás, irse a mudar a otro lado, pagar un alquiler, etc., como que lo ves difícil pero todo eso me llevó a que siempre lo viera en forma positiva, de decir 'sí, yo puedo irme a estudiar, ¿por qué no?” (Entrevista 6, Anexo III, pág. 96)*

*“Hay momentos que por ahí uno ve pocas posibilidades, cuando estaba en el secundario no pensaba mucho esto de ir a estudiar en una universidad, sabía que, de alguna manera, pero cuando arranqué a estudiar mi mamá no estaba trabajando, no tenía un trabajo estable, un sueldo, entonces se veía como algo complicado, pero siempre con la idea de que iba a poder estudiar. Yo personalmente, siempre intenté aprovechar y meterle al estudio” (Entrevista 6, Anexo III, pág. 94)*

En su hogar existían referencias de experiencias universitarias, tanto por parte de familiares como de amigos mayores, sobre esto rescata:

*“Primos más grandes, sí, que son hermanos, fueron los tres juntos casi. Yo creo que sería la primera generación en la universidad. Por ahí, sí hablé con ellos en su momento y demás. También el verlo te lleva a vos decir 'bueno, yo también seguro me voy'. (...) Siempre por ahí les preguntaba. También les consultaba a amigos más grandes. De hecho, el irme a Viedma a estudiar esa carrera, empezó así, por una charla con una amiga que estaba estudiando allá que me dijo ' si querés yo te ayudo a anotarte' y ese fue como el pasito, eso es lo que me llevó a decidirme”* (Entrevista 6, Anexo III, pág. 95)

Otro ámbito significativo para el entrevistado en lo relacionado a la idea y percepción de la de la universidad es el religioso:

*“ahí es donde conocí más gente que estaba estudiando, conocía más gente que eran amigos de otro lado, de otro grupo,* ***porque en general, por fuera de lo que fue la iglesia, los amigos que tenía eran de mi edad y en la misma situación que yo, el no tener familiares estudiando en la universidad o no saber mucho, entonces por ahí no lo hablábamos tanto o no teníamos tanta idea pero en este grupo de la iglesia si había chicos más grandes que estaban estudiando, que habían arrancado****”* (Entrevista 6, Anexo III, pág. 107)

Además de las cuestiones inherentes a la organización familiar para que él pueda relocalizarse para comenzar la universidad, de esta etapa recuerda lo relativo a la elección de la carrera y las dudas que tenía en torno a ello: *“Yo, en serio no sabía qué me gustaba, no es que no me gustara nada, sino que nada me terminaba de convencer por ahí y estaba como 'ah, puede contador, puede ser algo de biología, alguna ingeniería, algo'. Y el bombardeo de cosas fue tremendo”* (Entrevista 6, Anexo III, pág. 99) Para tomar una decisión buscó información, en ese sentido retrata que *“(...) fui a un ciber y me puse a buscar a ver qué había en Bariloche y en Viedma, a ver qué universidades había, porque tampoco tenía tanta idea, la verdad, sabía lo poco que me habían contado algunos amigos y no mucho más. Esa búsqueda la hice solo”* (Entrevista 6, Anexo III, pág. 99) Finalmente se decidió por la Licenciatura en Sistemas que se dicta en Viedma, entre los factores que puso en juego se encuentra el hecho de haber realizado durante la secundaría un curso de mantenimiento de computadoras y también incidió la cuestión de que se dictará en Viedma, que le parecía una ciudad más chica y accesible que otras opciones tal como San Carlos de Bariloche.

En los primeros días en Viedma se alojó en lo de una amiga y posteriormente con unos familiares de ella, todos ligados a contactos de la iglesia de su ciudad de origen. Luego se mudó un breve lapso con un conocido de la escuela secundaria y un primo de éste, hasta finalmente mudarse solo en el segundo cuatrimestre con la ayuda de unos de sus tíos. A su vez, su primer año de la carrera coincidió con la obtención de un trabajo estable de su mamá.

Sobre los primeros días recuerda el rol importante de esa amiga, del grupo de la iglesia, que le brindó cobijo y que lo asesoró respecto a la vida universitaria, dado que ya estaba estudiando en la Universidad:

*“(...) me ayudó un poco en todo lo que es el tema de anotarse. Me acuerdo que me llevó la primera vez que fui a rendir algo a la universidad, me llevó ella. Me explicaba cosas, lo básico, lo primero que cuando entras no sabés, por ejemplo 'esto es un final, esto es un parcial', 'así se cursa, esto es un cuatrimestre', esas cosas. Cosas que son nuevas, por ahí decir lo del modelo de cómo cursar una carrera”* (Entrevista 6, Anexo III, pág. 95)

Del primer cuatrimestre recuerda cierto desconcierto y el hecho de ir moviéndose en el día a día en esa institución nueva*“(...)* ***fue bastante hacer las cosas por inercia más que por saber lo que hacía****, era pasar día tras día a ver qué hay que hacer mañana, sin tener mucha idea. Luego, más adelante empezás a conocer gente, a hablar con gente y ahí ya vas sabiendo, digamos”* (Entrevista 6, Anexo III, pág. 101).

Al correr de los momentos iniciales destaca el haber comenzado a relacionarse con compañeros a partir de que los docentes demandaron la realización de un trabajo en pares: *“(...) cuando empezamos a hablar fue para un trabajo que había que hacer de a dos, que me dijo si quería hacer con él y yo no conocía a nadie así que le dije ‘dale’. Me acuerdo que me dijo (apodo), yo andaba con la campera de egresados que decía* ***'(...) que es mi apodo****, y me acuerdo que me llamó (...) y yo le digo 'hey, ¿por qué sabés?', y me dice 'por la campera'”* (Entrevista 6, Anexo III, pág. 101).

Rememora a su vez que en el segundo cuatrimestre del primer año la cohorte era muy reducida por lo cual los vínculos se ampliaban: *“Luego, el hecho de que éramos pocos para el segundo cuatrimestre en una materia quedamos 6 al final, en la otra unos 15, 16. Entonces* ***ahí ya sí te hablabas con todos porque no había mucho más****”* (Entrevista 6, Anexo III, pág. 101).

Indica que se sentía en ese entonces diferente respecto de sus compañeros/as, en tanto no conocía a nadie, era de otra ciudad y a su vez muchos ya tenían conocimientos de los temas y problemas de la carrera por experiencias previas*: “Había gente que había hecho cursos, había gente que ya programaba, que era autodidacta, y yo con un cursito de Mantenimiento de Pc y secundario común. Eso sí me acuerdo del principio”* (Entrevista 6, Anexo III, pág. 102)

A modo de síntesis expresa que en los inicios bregó por adaptarse y para ello aprendió a “escuchar mucho”:

*“Lo que más recuerdo es* ***tratar de adaptarme*** *(...) creo que sí me adapté bastante rápido y después ya empecé a vivir solo, después de esos primeros meses yo creo que fue más fácil, fue todo nuevo, completamente todo.* ***Algo que creo que viene de la familia es el tema de valerse por sí mismo,*** *de cocinarse y demás, es algo que viene de la casa, yo soy el mayor, nosotros vivimos con mi mamá y mi hermano, ya desde chico si mi mamá estaba enferma o algo, tenía que cocinar y demás, entonces por eso nunca se me complicó esa parte. En cuanto a lo académico, yo creo que me fue bien igual en primer año, no tuve problemas, lo único esto,* ***se podría decir que aprendí un poco a relacionarme, casi a la fuerza****, porque claro si no, quedaba en el lío,* ***aprendí a escuchar mucho, porque lo que más hacía era escuchar”*** *(Entrevista 6, Anexo III, pág. 103)*

En lo referente al resto de los años de la carrera destaca por un lado que al ser grupos muy reducidos, tal como se mencionó anteriormente, los vínculos entre compañeros y docentes se hacen muy estrechos. Incluso, en algunas asignaturas cursaba solamente con otro compañero. Recuerdo a su vez el interés de los directivos de la carrera por resolver cuestiones vinculadas al sostenimiento económico de los estudios, tal como gestionar becas.

A partir del tercer año de la carrera fue convocado para integrarse al equipo de trabajo del Laboratorio de Informática Aplicada, dependiente de la carrera, e informa que: *“Ya luego más adelante me ofrecieron una beca de trabajo para estar en el Laboratorio y el año pasado entré por contrato al Rectorado de la universidad”* (Entrevista 6, Anexo III, pág. 105). Sobre esta experiencia destaca la articulación y complementariedad entre los contenidos vistos en la carrera y el mundo laboral:

*“En el laboratorio hay profesores, hay compañeros, entonces supongo que luego de que ya habíamos visto las cosas básicas, nos invitaron a meternos un poco más y a ver otras cosas que no se veían en la universidad, ya más tirando a lo laboral. En la universidad ves todo el aspecto en general y* ***entrar en el Laboratorio nos dio otra perspectiva más enfocada en lo que se estaba haciendo, es algo complementario****”* (Entrevista 6, Anexo III, pág. 105)

En su narración los soportes que fueron y son importantes para la continuidad y avance en la carrera aparecen claramente identificados, y permitieron la permanencia a pesar de ciertas carencias:

*“****El sentirme cómodo fue clave porque si fuera por otras cosas, estaba solo, viviendo solo, haciendo pan con el último poquito de harina que quedaba, entonces por ahí se podría haber tornado difícil pero como siempre me sentí cómodo, siempre sentí que aprendía y que realmente no se me complicó. Yo creo que eso fue lo más significativo****. Estando con mis compañeros que me terminaban llevando a la universidad, profesores que me ayudaban (...) preguntándome qué beca había hecho y si me había salido y haciendo llamadas cuando no lo conocía (...) Después, entrar en el Laboratorio,* ***que te inviten a formar parte de algo extra****,* ***que no es solamente estudiar sino formar parte de ah****í, y que en ese lugar haya un grupo porque hemos hecho asados y demás como gente de Sistemas de la universidad, así que yo creo que eso es lo más importante”*  (Entrevista 6, Anexo III, pág. 105)

En una línea similar en otro pasaje agrega:

*“yo creo que el ámbito es muy importante, los profesores, el cómo son los profesores es muy importante a la hora de estar estudiando y más incluso para alguien que no es de la ciudad donde está estudiando y tiene que irse a vivir solo, es muy importante el grupo humano que se encuentre. Una ventaja de estar estudiando en Viedma es que en el campus tenés todo, estás estudiando todas las materias ahí, entonces eso te facilita un montón”* (Entrevista 6, Anexo III, pág. 107)

En tanto que los aprendizajes a los que mayor valor le asigna están relacionados al trabajo en equipo y a adquirir el sentido de la perseverancia y la responsabilidad, en ese sentido expresa:

*“A relacionarme, esto de trabajar en Sistemas tiene mucho de equipo así que yo creo que eso se trabajó mucho durante las cursadas, hicimos algunas actividades que implicaba trabajar en equipo y eso te ayuda mucho a la hora del laburo, por más de que seamos los mismos a veces, en este grupo somos los mismos pero por ejemplo, al trabajar en el Rectorado estuve trabajando con otras personas de otras áreas y eso, el relacionarte ahí en esos ámbitos, es algo que se trabaja tanto en la parte académica en la universidad como en otras actividades o en otros momentos. Yo creo que eso más que nada y el tener la perseverancia, la responsabilidad, son cuestiones que te llevas cuando salís de la universidad y vas al mercado laboral o a un laburo, creo que es importante”*  (Entrevista 6, Anexo III, pág. 106)

Utiliza la figura del azar para describir su proyecto universitario, para figurar la articulación entre su propia voluntad y las condiciones que son necesarias para poder acceder y permanecer:

*“Fue todo medio elegir, ver una carrera ahí que ni sabía que existía porque ciertamente nunca me había puesto a pensar qué era programación, ni conocía la palabra, la verdad, entonces es como que justo fui a elegir esa materia, esta ayuda de esta amiga, irme a estudiar para allá, creo que tuve como bastante suerte, y todo lo que vino después.* ***Hay esfuerzo de mi parte, seguro, pero que no me puedo quejar, hubo muchas condiciones que se dieron para que yo pudiera seguir avanzando, sin mayores complicaciones. Estoy agradecido de ese azar****" (Entrevista 6, Anexo III, pág. 108).*

Un hecho significativo para él es sentirse parte de la carrera, tanto por las actividades prácticas en las cuales fue convocado (el laboratorio de informática aplicada de la carrera), como por las actividades de esparcimiento entre compañeros/as, y haber conformado grupos de estudio y de amigos/a.

Le gusta y le da mucho valor a que lo llamen por su apodo, tanto sus docentes como compañeros, lo hace sentir seguro y en casa. Comenzó la carrera de Licenciatura en Sistemas en el año 2016. Se encuentra en la etapa de elaboración de la tesis.

# 2.7 “¡Mirá el abuelo! ¡Terminó!”

Entrevistado 7. Egresado de la Tecnicatura Universitaria en Deporte. Sobre-edad al momento de finalizar la primaria, la secundaria y la universidad. Estudió y trabajó durante toda la carrera. Primera generación de universitarios. Nacido y criado en un ámbito rural con padre y madre con la primera incompleta.

Tiene 65 años. Vive en Carmen de Patagones, ciudad que junto con Viedma conforman una comarca, separadas por el río, pero unidas por la actividad económica, social y cultural. Es oriundo de Maquinchao, localidad perteneciente a la región sur de la provincia de Río Negro. Su familia se compone de su esposa, cuatro hijos/as (de entre 29 y 39 años) y cuatro nietos/as. Es trabajador de la construcción, oficio que desempeña desde “toda su vida”, al igual que su otra gran dedicación: el mundo del fútbol, en donde se ha desempeñado como jugador amateur y miembro de comisiones directivas de clubes. Esto es muy importante en relación a los motivos de la elección de la carrera.

Durante su infancia y adolescencia en Maquinchao su mamá hacía trabajo doméstico y su papá era campesino, recuerda que:

*“Mi mamá hacía trabajo doméstico, toda la vida, se murió haciendo ese trabajo allá en Maquinchao. Mi viejo era un campesino, pueblerino, mi viejo tenía su campito y se lo expropiaron y por ahí se tiró un poco al alcohol unos años, después hacía sus cosas en Maquinchao como carneador, abastecedor de las carnicerías que estaban ahí, era una cooperativa, él se dedicaba a eso, a abastecer de carne a las carnicerías y a atender la carnicería de vez en cuando. Era un pueblito chico, así que mi viejo se dedicó a eso, hasta que llegó a hacerse una jubilación precaria en esa época”* (Entrevista 7, Anexo III, pág. 110).

Sus padres se separaron, y narra que siendo un adolescente buscó nuevos rumbos:

*“Yo a los 13 años* ***me fui de Maquinchao******porque no tenía expectativas de nada con la primaria incompleta****. En mi familia, mis viejos se separaron, yo andaba dando vueltas como la mayoría de los adolescentes que éramos de la misma edad, así que un día decidimos irnos de Maquinchao a buscar nuevos horizontes, con esa edad nos fuimos a Roca” (Entrevista 7, Anexo III, pág. 110)..*

Vivió en General Roca hasta los 18 años, y regresó a la región sur por inconvenientes de su documentación. De ese entonces recuerda que “*a esa edad, si uno no tiene alguien que lo asesore, que lo acompañe, porque mis viejos no tenían esa capacidad, más allá de todo lo bueno que a uno le enseñan, no tenían suficientes armas para guiar a un joven, como éramos nosotros"* (Entrevista 7, Anexo III, pág. 110).

 Luego se mudó a Patagones y no volvió a mudarse, con excepción de un año en el que realizó la colimba en Buenos Aires. Allí comenzó a trabajar en el rubro de la construcción y conformó su familia.

 Respecto al sentido y valor que le asigna a la educación señala:

*“Para mí, sin educación siempre estamos en inferioridad en todos los andariveles de la vida, nosotros con la educación tenemos que dar batalla, porque si no, es como te dije antes, si no tenés educación, no tenés nada. Vos podés ser pobre, lo más rico que podés tener es la educación" (Entrevista 7, Anexo III, pág. 112).*

Y en esa misma línea agrega que *“la educación es hablar con propiedad, con conocimiento de causa,* ***sino siempre estás opinando de algo que oíste, que escuchaste y que te pareció que era de tal forma y no verificaste si eso es verdadero****”* (Entrevista 7, Anexo III, pág. 111)

 Otro aspecto significativo que menciona es concerniente a cómo en su ámbito familiar no logró contagiar “su envión” hacia la formación a sus hijos/as y nietos/as:

*“(...) me parece que la educación es muy importante y te digo que* ***no todos mis hijos estudiaron. Eso fue un envión que tuve yo, he tenido conflictos con mis hijos en ese sentido de la educación****, yo siempre les dije 'yo anduve dando vueltas a los 13 años y no me gustaría que ustedes pasen lo mismo, porque es muy feo andar dando vueltas sin sentido, sin educación' '”* (Entrevista 7, Anexo III, pág. 111).

 En cuanto a las personas y experiencias significativas que forjaron estas ideas educativas menciona la realización del servicio militar obligatorio, “la colimba”, la cual hizo durante la última dictadura militar:

*“Yo estuve en la colimba cuando estaba la dictadura militar, cuando Videla asumió en marzo y nosotros a los 15 días nos incorporamos. Estuve en la Escuela Mecánica de la Armada, en el peor tiempo de la dictadura militar, cuando torturaban gente y había desaparecidos. Yo la pasé bien porque estuve en la banda de música, estuve 14 meses en la banda de música, nosotros no teníamos problema, pero había compañeros que los sacaban, los hacían entrar a las casas a sacar supuestos sospechosos, a sacar gente subversiva, o sea, cualquier persona común y corriente como nosotros sin documento era un subversivo en esa época y ahí hubo gente mala y gente buena. Cuando yo tenía 20 años,* ***gente buena me aconsejaba ' vos tenés que estudiar, quedate acá en la banda de música, estudiá música, quedate acá'. Por ahí yo no fui lo suficientemente inteligente para quedarme ahí.*** *Yo me hice de esta gente buena, yo la conquistaba porque yo tocaba la guitarra, toco la guitarra hasta el día de hoy, me tomaban cariño y me consideraban casi como un hijo y no me supe quedar,* ***y después en el andar de la vida hubo muchos compañeros que han estudiado, que se han recibido y yo no capté eso del valor que tenía el estudio, de gente mayor me he asesorado un montón****”* (Entrevista 7, Anexo III, pág. 112).

Todos los niveles educativos los hizo por fuera de la edad teórica. Ya de mayor terminó la primaria en una escuela nocturna, y muchos años después, en el año 2016, se inscribió en el Plan Fines para culminar la secundaria, al cual define como: *“(…) esa oportunidad para tantas personas que no han tenido tiempo, no han podido estudiar, logramos ese objetivo”* (Entrevista 7, Anexo III, pág. 109) Recuerda con mucho entusiasmo las materias y los docentes de ese programa. Recuerda que los docentes del Fines lo motivaron para seguir estudiando: *“los mismos profesores me asesoraban, porque yo hice unos cursos de Energías Renovables y unas cosas de esas, y me retaban,* ***me decían 'no, a esta edad vos tenés bien la cabeza, no hagas cursitos, andá a la universidad****, andá, estudiá Abogacía'.* ***Así que fui a la universidad****”* (Entrevista 7, Anexo III, pág. 112) En 2019 terminó el nivel medio, y ese mismo año se inscribió en la UNRN.

Sobre la elección de la carrera comenta que su intención era estudiar comunicación social, pero alguien le indicó que esa carrera había cerrado (información que no es correcta). A raíz de ello un allegado le comentó de la carrera de Tecnicatura Universitaria en Deportes, dado que sabía que él siempre había estado vinculado al mundo deportivo.

Sobre cómo fue tomado en su familia su decisión de estudiar en la universidad comenta que al principio existía cierto descreimiento, sobre todo de sus nietas/as:

*“Primero se reían como diciendo '¡qué va a terminar!, ¡qué va a estudiar!', eso era lo que pasaba, y ahora les inculco permanentemente que estudien, que terminen la secundaria, que hagan una carrera de algo, porque si no, no tenés ningún futuro en la vida, si no tenés estudio, con la secundaria no hacés nada" (Entrevista 7, Anexo III, pág. 114)*

En un fragmento de la entrevista refiere a las causas por las cuales empezó a estudiar de grande: *“muchas veces por dejadez, por no tener recursos porque yo tenía que trabajar para comer, para sobrevivir y no tenía tiempo, o si tenía el tiempo para estudiar, no lo sabía encontrar, no lo sabía ubicar, eso me pasó” (Entrevista 7, Anexo III, pág.*

Señala que la posibilidad de acceder a la Universidad está vinculada a la existencia de la UNRN, esto es particular dado que la Universidad Nacional del Comahue tiene un centro regional desde fines de la década del 70:

*“Gracias a la universidad, porque antes no teníamos nosotros, por ejemplo, mis hijos cuando eran adolescentes, había que ir a Bahía a estudiar, había que pagar un departamento, ahora tenemos la universidad al alcance de la mano, es gratis, es como yo le digo a muchos compañeros de trabajo, a muchos jóvenes les digo 'la tenés ahí a la universidad, tenés que caminar cinco cuadras y llegas'. Siempre les recalco)'en la época de antes, cuando vos no habías nacido, eras muy chiquito, la universidad no estaba, ahora la tenés ahí, andá, por favor'. Es una cosa muy grata tener la universidad acá en Viedma y lo que se está haciendo en la universidad, tenés comedor, se hizo un gimnasio grande para los chicos que estén ahí estudiando, para los chicos que vengan de afuera, de alrededores, que puedan venir, tienen su comedor, hasta incluso se pueden quedar, me parece muy loable, muy valorable, eso te puedo decir" (Entrevista 7, Anexo III, pág. 119).*

De los inicios de su experiencia universitaria destaca el gran volumen de estudiantes que había al principio y como esa cantidad se redujo al momento del egreso. A su vez indica, como así también en varios fragmentos de la entrevista, la cuestión de la sobre-edad. Asimismo destaca que tempranamente comenzaron a armar grupos.

*“(...)* ***se empieza con mucha gente y terminamos muy pocos, lamentablemente****. Éramos 115 y nos recibimos 35”* (Entrevista 7, Anexo III, pág. 109)

*“****A los tres meses fue quedando más espacio porque hubo gente que abandonó****, que no tenía el horario para venir, tenía problema con el trabajo, como lo tenía yo también, pero yo persistí y lo arreglé, pero hay gente que tiene que cumplir horario y se entiende”* (Entrevista 7, Anexo III, pág. 116) .

*“Nosotros estábamos jugados,* ***nosotros no teníamos tiempo para perder en la universidad****, sí o sí teníamos que lograr nuestro objetivo, pero, hay muchos jóvenes que dicen 'ah, no, voy a ver qué hago, si rindo el año que viene. Claro, como son jóvenes,* ***están regalando edad ellos todavía****”* (Entrevista 7, Anexo III, pág. 111)

*“Hacíamos grupos,* ***decíamos 'ey, vos cómo te llamas', y nos organizábamos****”* (Entrevista 7, Anexo III, pág. 116).

En cuanto a cómo se organizó en su vida durante la carrera para estudiar y trabajar indica que:

*“En mi trabajo entraba a las 7 de la mañana, hacía horario corrido hasta las 2 y media de la tarde, así que venía, comía algo, un sanguchito, me bañaba, me arreglaba un poco y me iba a la universidad, eso era todo lo que tenía que hacer, más allá del cansancio que tenía, porque el trabajo de la construcción es duro, pero era la única forma de poder afrontar esto, de poder estar presente, así pude lograr este objetivo. Es como te decía, nosotros no podíamos perder tiempo, por la edad que tenemos, nosotros teníamos que encarar y darle”* (Entrevista 7, Anexo III, pág. 116).

De los soportes y apoyos para la culminación de la carrera destaca a su familiar: *“mi hijo mayor, mi nuera, mi señora, siempre estuvieron apoyándome para que yo pueda terminar con esto. Mi yerno, mis amigos, mis compañeros de fútbol”* (Entrevista 7, Anexo III, pág. 119)

A su vez es significativo el valor que le asigna a sus compañeros, principalmente a quienes define como “grandes”, “mayores”: *“éramos siete u ocho veteranos y nunca nos faltaron el respeto, siempre nos trataron bien”* (Entrevista 7, Anexo III, pág. 113)

No obstante, en consideración de lo observable en numerosos fragmentos de la entrevista el rol de los/as docentes de la carrera pareciera estar en un nivel mucho más significativo:

*“La verdad es que en la universidad* ***los profesores siempre me dieron un apoyo total****, (...) por ejemplo me decía 'tenés que hacer la licenciatura'. Siempre tuve un apoyo total de la universidad, de los profesores a full. Ellos siempre estuvieron conmigo, primero era como que yo iba nomás, pero como prácticamente estaba estudiando en serio siempre tuve el apoyo (...)* ***los profesores me ayudaron a terminar esto****”* (Entrevista 7, Anexo III, pág. 119)

*“(...) después de clase, cómo me hablaban, las cosas que me decían, yo les tengo mucho cariño, mucho respeto, la verdad es que* ***les agradezco infinitamente haberlos conocido****”* (Entrevista 7, Anexo III, pág. 113)

*.*

En el año 2021 egresó como Técnico Universitario en Deporte: *“me pareció un logro muy importante, porque, yo opino que la mejor arma que puede tener una persona es el estudio, la cultura, esa es la mejor defensa que uno puede tener, eso dignifica a las personas”* (Entrevista 7, Anexo III, pág. 111)*.* Y agrega: *“La verdad es que para mí es lo máximo que me pasó, terminar la universidad y capaz que antes nunca soñé con eso de llegar, lo veía muy lejano”* (Entrevista 7, Anexo III, pág. 118).

Un tópico que recorrió la entrevista es la cuestión de su edad y su comprensión de la cuestión intergeneracional: *“Yo tengo a mis nietas grandes que están todavía luchando con la secundaria, empezaron antes que yo la secundaria, y todavía están pendientes con la secundaria y yo terminé mi carrera de Técnico en la universidad y ellos mismos se asombran, dicen* ***'mirá el abuelo, terminó'****.* (Entrevista 7, Anexo III, pág. 114)

# 2.8 Trashumancia educativa

Entrevistado 8. Egresado de la carrera de Contador Público. Primer egresado universitario de su familia. Trayectos educativos previos realizados en parajes rurales. Cambios en el curso de vida (pasaje a la adultez y el autosostenimiento en los años avanzados de la carrera).

Tiene 28 años. Es oriundo de Aguada Cecilio, un paraje rural de la línea sur de la Provincia de Río Negro, y desde que comenzó la Universidad en 2011 reside en Viedma. Se crio con su mamá, su papá (“*Mi papá es la persona que se juntó con mi mamá cuando yo tenía 2 años, para mí, él es mi papá”, Entrevista 8, Anexo III, pág. 134)* y sus hermanos/as, dos de ellos mayores y dos menores que él. Su mamá, quien no tiene estudios superiores, se dedica desde que él era chico al rubro de comercio y servicios: *“Antes, había más gente viviendo y se podía ir a los campos a vender cosas, se le dicen mercachifles a los que van a vender a los campos o compran cueros y esas cosas”* (Entrevista 8, Anexo III, pág. 122). Posteriormente su madre comenzó a prestar un servicio gastronómico en el comedor de una empresa.

De su hogar destaca una serie de valores promovidos y aprendidos: *“(...) el tratar de ser buena persona, no deberle nada a nadie porque no sabes de quién vas a necesitar y tratamos de ser eso (...) tratar de hacer las cosas bien”* (Entrevista 8, Anexo III, pág. 123)

En alusión al lugar de la educación en el ambiente familiar acentúa el valor que se le asignaba y cómo se estructuraba en consideración del entorno geográfico:

“ (...) *siempre tuvimos ese apoyo para que pudiéramos estudiar, nunca nos faltó nada, si bien tampoco nos sobró. Siempre tuvimos la posibilidad de estudiar.* ***En ese paraje de Aguada Cecilio solamente se puede hacer la educación primaria****,* ***tampoco hay jardín, así que directamente a los seis años entrás a primer grado****.* ***Una vez que terminas el ciclo primario pasas al ciclo secundario y eso tenés que hacerlo en la localidad de Valcheta****. Aguada Cecilio es una comisión de fomento que depende de Valcheta. Entonces, de primer año a quinto año teníamos que irnos a Valcheta a estudiar y una vez que terminabas ahí ya podías elegir qué hacer.* ***En cuanto a la educación, yo siento que, si bien uno no cumple todas las etapas, no pasa por el jardín que es importante, al ser de ese pueblo uno tiene como cierta inocencia y como cierto respeto a los maestro****s. Se tratan de hacer las cosas correctas y si tenés el apoyo de tu familia para poder hacerlo es mucho mejor”* (Entrevista 7, Anexo III, pág. 122).

Su niñez y adolescencia, y sus trayectos educativos están marcada por esas particularidades geográficas y demográficas:

*“De la primaria tengo muchos recuerdos, era lindo.* ***Uno, al ser de ese pueblito, tiene cierta inocencia a esa edad, que quizás no lo tiene un chico de ciudad****, más en ese momento que no había tanta posibilidad de estar jugando con un celular, o tener el acceso que tienen los nenes hoy en día.* ***Uno tenía que hacerse de imaginarse cosas, jugar, inventarse juegos****, compartir con más chicos, era lindo.* ***Cuando yo estudiaba en la primaria, en ese momento, la escuela tenía un hogar donde venían chicos de afuera****. Los chicos del pueblo éramos muy pocos, entonces se daba la posibilidad de que puedan venir chicos de otros lugares a estudiar, ya sea de otros parajes o de Valcheta o de San Antonio, que estaban cerca, se quedaban ahí, podíamos compartir cosas e interactuar con chicos que no eran del pueblo y que venían con otras ideas, con otras mentalidades. Tengo los mejores recuerdos de la escuela primaria" (Entrevista 7, Anexo III, pág. 124).*

Rememora a su vez sobre maestras que fueron importantes para él, tal como una de segundo grado quien le entregó el diploma de mejor alumno, momento del cual aún conserva una fotografía: *“****ella fue la primera que me hizo creer en mí****, (...) me motivó a que siguiera adelante y que iba por buen camino, a esa edad uno no se imagina cosas o no piensa en el futuro, pero ella marcó eso, que pudiera creer y confiar en mí”* (Entrevista 8, Anexo III, pág. 125)

El comienzo de la secundaria le resultó complejo, dado que debía relocalizarse solo en una residencia estudiantil de la provincia en una localidad cercana, debido a que en el paraje no había escuela secundaria:

*“****El paso a la secundaria fue difícil en el comienzo, porque en mi caso, Aguada Cecilio está a 30 km de Valcheta. Nosotros teníamos que ir a una residencia de nivel medio masculina****, también había una residencia de nivel medio femenina, en una estaban todos los varones y en la otra, las mujeres. En mi caso, yo iba de lunes a viernes, por la cercanía porque mi mamá me podía ir a buscar o porque yo me podía volver con alguien, estaba cerca, además el camino era bueno, en ese momento eran 15 km de asfalto y 15 km de tierra, de ripio, iba por la ruta 23, la ruta estaba mantenida. Quizás otros chicos que vivían en otros lugares, en otros parajes o de campos, a los cuales les era difícil llegar, tenían que quedarse más tiempo ahí”.*

La vida en la residencia alteró completamente su organización de los tiempos y la lejanía con su familia lo afectó fuertemente:

*“Yo de lunes a viernes dormía ahí, me iba el domingo a la noche en el colectivo que pasaba cerca de mi casa, colectivo de la empresa Las Grutas, pasaba a las 10, y yo 10 y media ya llegaba a Valcheta y el colectivo paraba a cuatro cuadras de la residencia, yo me iba caminando con mi bolso, llegaba, tendía mi cama y ya me quedaba. Los viernes me iba a buscar siempre mi papá.* ***Al comienzo fue difícil acostumbrase y extrañas, si bien estás a 30 km y estás cerca, yo en ese momento tenía 13 años, y como te digo, con toda la inocencia de venir de un pueblo, y a todos los otros chicos les pasaba, se te hace difícil****. A mí, la primera semana me tocó justo arrancar un miércoles, fui miércoles, jueves y viernes, estuve dos días y me costó un montón,* ***llegué a mi casa y me encerré en el baño con mi mamá y le decía que no quería seguir, que extrañaba mucho****, que me costaba, ella siempre me dijo 'tenés que estudiar' porque así vas a lograr cosas, y seguí, pero sí fue difícil al comienzo" (Entrevista 8, Anexo III, pág. 125).*

Respecto a la condición socioeconómica de su familia, en modo comparativo de sus compañeros/as de secundaria, indica que observaba determinados aspectos de un mejor pasar de los mismos:

*“(...) quizás si se notaba la diferencia con chicos de familias que estaban en otra condición económica, en una situación económica mejor. En Valcheta se conocían todos y hoy se conocen todos, como pasa en cualquier pueblo, incluso pasa acá en donde te conocés a todo el mundo, entonces sabes que había cuatro, cinco, seis apellidos que eran como los más fuertes, l****os que eran ' hijos de' tenían otra crianza, viajaban más, tenían más contactos, se desenvolvían de otra manera, hablaban mejor****, esas cosas; pero con el resto no había marcadas diferencias" (Entrevista 8, Anexo III, pág. 128).*

Antes de que él se trasladara a Viedma para comenzar la universidad, uno de sus hermanos mayores le precedió, relocalizándose para estudiar una carrera en la Universidad Nacional del Comahue, la cual no finalizó. Una de sus hermanas más chicas está estudiando una carrera de educación superior al momento de la entrevista.

Respecto a la percepción de la Universidad antes de comenzar su carrera señala que

*“En realidad, la figura de la universidad, cuando empezás el secundario te vas haciendo una idea, pero más o menos. En el caso particular mío, de venir de un pueblito e ir a Valcheta, que en ese momento era un pueblo de cuatro mil habitantes, ya me parecía un mundo. Venir acá lo fue más, por ahí no me hacía mucho la idea de lo que sería la universidad, pero una referencia quizás tenía, tampoco en ese momento no todos teníamos la posibilidad de acceso a internet, como para poder ver o chusmear, pero ya en cuarto año del secundario, cuando en ese momento tuve un Test Vocacional, ahí ya como que va cambiando la ficha y te vas haciendo una idea.*

Y recuerda específicamente el momento en que su hermano mayor se radicó en Viedma para comenzar la universidad:

*“Yo tengo de diferencia con él, 11 años, él se vino con 18, yo tendría 8 o 9 años.* ***Él se vino en el 2000, 2001, justo en la crisis, en ese momento no la pasamos bien, fue bastante difícil, tanto para nosotros que nos quedamos allá como para él que se venía.*** *Si bien tenía el apoyo de mi familia, quizás no contaba con los recursos necesarios como para poder enfocarse de lleno al estudio, entonces tenía que tratar de buscar trabajo para poder hacerlo" (Entrevista 8, Anexo III, pág. 123)”*

Respecto a las condiciones que se dieron para comenzar sus estudios es importante destacar el apoyo familiar posibilitado por la obtención de un nuevo trabajo de su madre: ***“Mi vieja tomó ese trabajo en parte, para que yo pudiera estudiar”*** (Entrevista 8, Anexo III, pág. 129), indica. A su vez la existencia de una determinada red de contención, dentro de la cual se encuentra la persona que lo alojó durante los primeros tres años de la carrera:

*“Cuando recién vine, mi mamá me iba a alquilar un lugar, un departamento, después surgió la posibilidad de una conocida, que es de mi barrio, nos quedamos en casa de ella cuando vinimos. Mi mamá se llama Inés y la señora Muruca, yo le empecé a decir ' tía Maruca'. Ella dice 'pero Inés, ¿no querés que se quede acá?, acá yo tengo una habitación'. En la casa, tenía una habitación al lado, tenía una cama de una plaza y estaba bien ordenado. 'Si querés se puede quedar acá, al menos hasta que se acomode y hasta que se sienta más cómodo'. Yo no me quería quedar, sabía que me iba a costar un montón quedarme solo, pero cuando le dijo eso, por mi parte estaba feliz. Mamá me preguntó y le digo 'sí', me terminé quedando ahí, estuve 2 años y medio, casi 3 con ella”* (Entrevista 8, Anexo III, pág. 130)

Del comienzo de la carrera y de la experiencia en primer año trae al presente el haber aprendido a organizarse:

*“****Lo más importante que aprendí fue a organizarme y a aprovechar el tiempo al máximo, porque me hice el hábito de estudiar en cualquier momento****. A la mañana era el único momento que tenía para estudiar, a mí nunca me gustó estudiar de noche, a los otros chicos les gustaba. Yo a la noche no podía estudiar, quizás salía a las 9 de cursar, llegaba a las 9 y media, comía y a las 10 y media ya estaba durmiendo, me ponía el despertador a las 5 de la mañana y no me levantaba, me quedaba en la misma cama, leyendo (...) Me iba para mi casa los fines de semana y en el colectivo me llevaba las hojas, iba leyendo” (Entrevista 8, Anexo III, pág. 132).*

E indica que esa metodología la fue forjando y generando él mismo, en ese sentido expresa *“(...)* ***mi mamá me apoyaba y todo, pero de la universidad no tenía idea****, nadie estudió en casa una carrera universitaria, solamente mi hermano, pero mi hermano tampoco la terminó (...) no tenía referencias de nadie en cuanto a la universidad,* ***todas esas cosas me las iba generando yo****”. (Entrevista 8, Anexo III, pág. 132).*

De esos inicios de la carrera recuerda también haberse concentrado casi exclusivamente en los estudios, relegando incluso su faceta de futbolista, en el cual juega como deportista federado en la liga más importante de la región:

*“En primer año no lo hice porque estaba muy nervioso por la universidad y sentía que tenía que afirmarme bien en eso, yo sabía que, si tenía muchos frentes abiertos, más mi cabeza pensando en mi familia, en querer irme, como que no lo iba a terminar haciendo bien por completo.* ***Mi objetivo era estudiar, el resto, jugar al fútbol era algo que me gustaba, pero si yo podía hacer base en el estudio, luego sí empezar a hacer otras cosas****”* (Entrevista 8, Anexo III, pág. 134).

 Otro aspecto que menciona respecto al tiempo que debía dedicarle al estudio está vinculado a no haber tenido una base fuerte de determinados contenidos en la secundaria o no haber tenido experiencias en otras universidades y carreras, a diferencia de lo que observaba en otros/as compañeros/as:

*“había cosas que yo nunca había visto y me costaba el doble o más, si quería estudiar tenía que ponerle dedicación y hacerme de esas cosas, y****o sabía que me iba a costar más que al resto de los chicos****. Es más, el resto de los chicos que estaban, ya habían tenido experiencias en otras universidades, o habían estudiado acá en un secundario orientado a eso, entonces, sabía que tenía que ponerme” (Entrevista 8, Anexo III, pág. 131)*

En su descripción de su imagen de aprendiente considera como sus atributos la constancia, indicando a su vez que la universidad no le resultó nada sencilla:

*“la perseverancia, tratar de ser constante, si me propongo un objetivo, si se me pone algo en la cabeza, trato de hacerlo. Es difícil hablar de uno, básicamente eso,* ***la universidad no me fue fácil****, decidí estudiar la carrera de Contador Público, sin haber tenido un secundario orientado a eso, no es que el secundario estaba orientado a Ciencias Económicas o algo relacionado, era Bachiller, ni tampoco era una educación como quizás lo sea un privado en el cual pueda llegar a tener un poco más de conocimientos, entonces,* ***la universidad sacó de mí que sea constante y perseverante, que no me rinda ante los obstáculos que se me ponían****”* (Entrevista 8, Anexo III, pág. 124)

 En línea con lo anterior narra que a partir de segundo año fue cuando sintió mayores niveles de preocupación y frustración al no obtener los resultados que esperaba. Expresa que en ese año:

*“(...) empecé a no tener los resultados que yo quería, ya sea desaprobar algún parcial o desaprobar algún final. En el secundario tuve un promedio de 9 cuando terminé, nunca me había ido mal, nunca me había sacado una nota que no aprobara, entonces, tener esa experiencia de que te vaya mal, eso era algo que tenía que asimilar, de incorporar a mí, porque sabía que me iba a pasar más de una vez. Eso me empezó a pasar a partir de segundo año que no obtenía los resultados que yo quería, pero, así como te va mal, te ayuda a tomar impulso para poder seguir adelante y esforzarte”* (Entrevista 8, Anexo III, pág. 133)

Explicita que afrontó esta situación dedicando mayor cantidad de horas y apoyándose en compañeros/as y docentes, contemplando a su vez que al reducirse la cantidad de estudiantes el trato con los/as docentes se volvió más directo y frecuente:

*“Poniéndole más tiempo, yo sabía que el primer año yo no me juntaba mucho con compañeros o grupo de estudio, estudiaba solo, además porque eran materias más tranquilas y los profesores tenían como cierta contemplación, en segundo se empezaba a poner más difícil. En el grupo de estudio no todos estaban igual que yo, había algunos que estaban mejor o peor.* ***Yo pinchaba a los que más sabían, al que yo veía que la tenía clara, le hacía 10 millones de preguntas y lo pinchaba hasta que me quedara claro lo que yo tenía que saber, eso era como una estrategia de estar siempre con el que podía llegar a darme alguna solución.*** *Teníamos la posibilidad de hablar más con los profesores y ellos incluso, al tener menos alumnos, ya conocen las caras o los nombres, entonces como que se hace más fácil en ese sentido. Así fueron los cuatro o cinco años de la carrera, de esa manera, teniendo más comunicación con los profesores, aprovechando el tiempo para estudiar con los compañeros, con mi grupo de estudio”* (Entrevista 8, Anexo III, pág. 133)

Con el apoyo de su mamá cursó casi la totalidad de la carrera sin necesidad de trabajar, cuando le quedaban unas tres materias comenzó a realizar una pasantía y posteriormente ingresó a trabajar en la administración pública provincial. Esa etapa final de su formación coincidió con el recrudecimiento de la enfermedad de su padre, a quien alojó y cuido en Viedma mientras realizaba sus tratamientos médicos. Eso dificultó su dedicación de tiempo para estudiar. Su padre se enfermó en 2017 y falleció en 2019. Su incorporación al mundo laboral y dichas tareas de cuidado modificaron su ritmo de vida y los tiempos, lo que no le permitió cumplir con su objetivo de finalizar la carrera en 6 años, pero aun así pudo avanzar.

Desde pequeño aprendió la necesidad de adaptarse a los cambios de lugar, como un trashumante en la búsqueda de lugares fértiles para la educación. Egresó como Contador Público en el año 2020.

# 2.9 Sentirse a upa

Entrevistada 9. Egresada de la carrera de abogacía. Estudiante madre. Primera egresada universitaria de su familia. Trabajó y estudió durante toda la carrera, siendo el sostén de hogar.

Tiene 32 años. Vive en Viedma junto a sus dos hijos/as de 7 y 14 años. Es la menor de siete hermanos/as. Sus padres están separados desde que ella es adolescente. Su papá es empleado municipal y su mamá es docente jubilada. Son oriundos de Sierra Grande, una ciudad que tuvo un auge de crecimiento por la actividad minera. Tras el cierre de la mina en la década del 90 y la consecuente pérdida del empleo de su papá se mudaron a Viedma. Su madre tiene estudio terciario completo, al igual que uno de sus hermanos que es egresado de un profesorado en educación física. El resto de sus hermanos tienen estudios universitarios incompletos.

En torno a los valores aprendidos en el ámbito familiar indica que *“En general, creo que, todos somos muy trabajadores y todos optamos por hacer lo que nos gusta, sea estudiando, o fuera del ámbito de estudio, todos eligieron más o menos lo que querían hacer y se la jugaron por eso”* (Entrevista 9, Anexo III, pág. 138)*.*

En cuanto a las ideas vinculadas a la educación aprendidas en la familia resalta la figura de uno de sus hermanos, quien se recibió de profesor de educación física a pesar de las dificultades económicos debido a que son una familia numerosa, sobre indica *“él fue el referente de superación”* (Entrevista 9, Anexo III, pág. 138).

Por otra parte, la figura del deporte es importante para ella, y lo vincula con las actividades en el resto de la vida:

*“Yo siempre hice mucho deporte, entonces* ***el deporte es como que te enseña a ser constante y eso lo pude transpolar a casi todas las actividades de la vida, que es lo fundamental para poder empezar algo y terminarlo****, porque* ***podés ser re inteligente, pero si no tenés constancia es imposible****”* (Entrevista 9, Anexo III, pág. 138).

Realizó el jardín y la primaria en una misma institución, un colegio público de gestión social vinculado a congregaciones progresistas dentro de la iglesia católica, ligados a curas tercermundistas: *“(...) es como una casa, porque mi mamá trabajaba ahí, mis hermanos estudiaban ahí, yo fui desde jardín hasta séptimo grado, la mayoría de mis amigas, sus hermanos iban con mis hermanos”* (Entrevista 9, Anexo III, pág. 140)

De la primaria recuerda la participación en los juegos deportivos intercolegiales y el haber sido abanderada en séptimo grado. Rememora a su vez la figura de docentes que fueron significativos y las materias que más le gustaban, como el caso de ciencias sociales: *“la que más me gustaba era Ciencias Sociales porque en esa materia tuve mi primer maestro varón (...) era un chico que nos hablaba muy sinceramente, era un chico que se había ido a hacer el seminario para ser cura, y con mucha conciencia social”* (Entrevista 9, Anexo III, pág. 140)

En lo referente a su experiencia en la secundaria la define como una etapa de rebeldía y dificultades para integrarse, pero manteniendo su actitud para con el estudio:

*“En la secundaria me cambié de escuela, tuve unas diferencias con mi mamá,* ***yo quería ir al Industrial porque quería ser Ingeniera Nuclear, nada que ver, y mi mamá no me dejó****, entonces me fui al María Auxiliadora y elegí la orientación en Ciencias Naturales que era lo más parecido a lo técnico que tenía esa escuela.* ***Me re contra costó integrarme en el grupo de compañeros porque ellos venían juntos desde jardín y yo era la nueva, justo me agarró en una etapa de rebeldía contra la autoridad****,* ***pero igual seguía siendo muy ñoña y estudiando****, entonces me iba re bien, pero no podía integrarme en el grupo, no me integré en todo el secundario”* (Entrevista 9, Anexo III, pág. 141)

Respecto a la integración indica que las causas estaban vinculadas a su actuación ante casos de bullying hacia otros/as compañeros/as: *“(...) yo si hubiese querido me podría haber integrado, pero no me gustaba el tema del bullying, entonces siempre me terminaba peleando con todos por defender a los chicos a los que le hacían bullying,* ***y eso te aísla****”* (Entrevista 9, Anexo III, pág. 141)

En esa época comenzó a dar pasos hacia su independencia, lo que se ejemplifica en su temprana incorporación al mundo laboral:

*“A los 16 empecé a trabajar porque* ***quería tener mi propia plata, yo no quería dejar la escuela, de hecho, me iba re bien, tenía mucha facilidad****, pero también quería tener plata para salir al boliche, para comprarme ropa, para mis cosas, entonces empecé a trabajar, hacía las dos cosas”* (Entrevista 9, Anexo III, pág. 141)*.*

Estando en la etapa final de la secundaria comenzó a planificar sus estudios superiores, comenta que desde pequeña oía hablar de la Universidad en su casa:

*“****Aparecía la figura de la universidad porque cuando yo tenía 7 años, mi hermano mayor, con quién me llevo 13 de diferencia, se fue a Buenos Aires a estudiar periodismo,*** *y* ***es como que el tema estaba todo el tiempo porque era muy difícil sostenerlo*** *(...) tengo ese recuerdo, la dificultad de sostenerlo y que por ahí no avanzaba tanto como esperaban mis padres. Mis otros hermanos no tuvieron la posibilidad de irse a estudiar afuera, todos se quedaron acá en la zona e intentaron en el Comahue o en la Escuela de Arte, pero ninguno pudo terminar, salvo mi hermano que es profe de Educación Física”* (Entrevista 9, Anexo III, pág. 138)

Sus planes se fueron modificando, dado que cuando estaba en 5to año de la escuela secundaria quedó embarazada de su primer hijo.

*“En realidad, mi objetivo era estudiar dos carreras, yo cuando estaba terminando quinto año, viajé con mi papá a inscribirme a la UBA y me anoté en Ciencias de la Educación y en Abogacía, t****enía muchas aspiraciones, pero no me pude ir a estudiar porque estaba embarazada****” (Entrevista 9, Anexo III, pág. 142)*

Recuerda que en ese momento tuvo debates con su padre, dado que *“mi papá siempre quiso que yo estudie p****orque me veía como alguien inteligent****e”* (Entrevista 9, Anexo III, pág. 142) Respecto a ello la entrevistada realiza una reflexión en la cual se vislumbra su autopercepción como aprendiente y sobre lo que la escuela secundaria demanda a los/as estudiantes:

*“Lo que te voy a decir por ahí te de risa pero* ***yo era un poco chanta, no estudiaba demasiado, no hacía nunca la tarea, mi viejo nunca me vio abrir la carpeta de la escuela y sin embargo me iba re bien, entonces él tenía la idea de que era súper inteligente, y en realidad no es que era súper inteligente****, en verdad es que prestaba atención en la clase, y* ***en el secundario si vos escuchas lo que dice el profesor y te lo acordás, no tiene mucha complejidad, es prestar atención en la clase, básicamente****”. (Entrevista 9, Anexo III, pág. 142)*

Al año siguiente de finalizar la escuela, con 18 años y durante el embarazo comienza a vivir sola. Comenta que en ese momento su papá le ofreció sostenerla económicamente para que pudiese dedicarse a estudiar, pero ella se negó:

*“entonces él quería que yo me quedé viviendo con él, y ayudarme para que estudie, pero yo le dije que no, porque en realidad a mí me parecía como que era momento de trabajar y de hacerme cargo de mi hijo e iba a estudiar cuando se dieran las condiciones, sin tener eso de depender de él”* (Entrevista 9, Anexo III, pág. 143)

Se inscribió y cursó el primer cuatrimestre de la carrera de psicopedagogía en la Universidad Nacional del Comahue. Sobre esa experiencia indica que la carrera no le gustaba, pero como experiencia rescata la referencia de una docente que también conocida de la secundaria, dado que la misma: “*estudió teniendo una hija chiquita, entonces siempre fue una referente de que se podía estudiar, teniendo hijos, que no era imposible” (Entrevista 9, Anexo III, pág. 139)*

Al nacer su hijo dejó la carrera y comenzó a trabajar. Durante los 3 años posteriores se dedicó a trabajar (como moza, empleada del casino, etc.) y a criar a su hijo. En el año 2010 ingresó como empleada civil en la Policía de Río Negro, lo que le permitió tener un horario fijo de oficina por la mañana: *“y ahí decidí empezar a estudiar porque tenía un horario más de oficina, trabajaba de 7 a 13 y me quedaba la tarde libre para estudiar.*”(Entrevista 9, Anexo III, pág. 143). Ese mismo año se entera, por un llamado de su mamá, de la apertura de la carrera de Abogacía en la UNRN. Ella ya había pensado en anotarse en la misma carrera, pero en una fundación que por ese entonces dictaba en un régimen a distancia abogacía de la UNLP en la ciudad de Viedma. Optó por inscribirse en la UNRN.

De los inicios de la carrera rememora la situación de incertidumbre y desorganización al principio, en tanto era el primer año que se dictaba abogacía en la UNRN, sobre ello indica: *“la carrera se iba creando a medida que nosotros avanzábamos”* (Entrevista 9, Anexo III, pág. 144).

Otro aspecto que resalta de los inicios es el cambio que se produjo cuando el plantel docente comenzó a conformarse con docentes de la ciudad en vez de con docentes “viajeros”, lo que permitía una mayor cercanía y vínculo:

*“****Yo empecé a disfrutar más la universidad cuando dejé de tener profesores viajero****s, por ejemplo, porque los profesores que venían de la UNS tenían una concepción distinta a* ***los profesores que tuvimos después que eran de acá, que nos conocían, incluso, al principio éramos un montón, entonces es como que en el número se perdía, pero a medida que íbamos avanzando en la carrera, es como que uno forma un vínculo distinto con sus profesore****s”* (Entrevista 9, Anexo III, pág. 144)

De los años posteriores señala su deseo de recibirse para poder destinar mayor tiempo a su hijo, por lo que aprovechaba todas las mesas de exámenes para rendir y avanzar, amén de que eso pudiese atentar con las notas obtenidas:

*“nunca en los 5 años que me tomó la carrera, nunca fui a rendir un final diciendo 'este me lo estudié todo', porque yo quería recibirme, no me importaba sacarme buena nota, no, yo me quería recibir, y sabía que todo ese tiempo que yo estaba estudiando o cursando o dedicándole a la universidad, era tiempo que le estaba sacando a llevar a mi hijo a la escuela, a acompañarlo a la plaza, o lo que sea, entonces, yo me quería recibir, no pasé una mesa sin rendir un final, estaba así como los caballos”* (Entrevista 9, Anexo III, pág. 144)

En esa misma línea explica su decisión de estudiar sola, atendiendo a que  *“los chicos que solamente se dedican a estudiar no entienden que cuando uno tiene otras ocupaciones, el tiempo que es para estudiar, es para estudiar. Entonces me rendía más estudiar sola”* (Entrevista 9, Anexo III, pág. 145).

Con esa constancia y determinación avanzó rápidamente en la carrera: *“promocioné casi todas las materias que pude y las que no, rendía el final enseguida, estaba rindiendo cuatro, cinco finales por llamado, la verdad* ***es que sólo quería que termine****”* (Entrevista 9, Anexo III, pág. 146)

Comenta que en ese entonces fue muy importante analizar el plan de estudios a raíz de una experiencia en una asignatura que se le superponía con el horario de trabajo y que no la podía cursar, por lo que finalmente la tuvo que rendir libre para poder avanzar con la cursada de las correlativas, a partir de allí: *“(...) todas mis decisiones en cuanto a qué cursar, cómo cursar, las tomaba con el Plan de Estudio en la mano (...) nadie te lo dice eso tampoco, cuando ingresas a la universidad, capaz que es algo que uno debería saber, pero a mí, nadie me lo dijo y me tuve que dar cuenta así.”* (Entrevista 9, Anexo III, pág. 147)

 Durante toda la carrera mantuvo el trabajo en la policía en el turno mañana, con excepción de un cuatrimestre en el cual por un conflicto laboral la cambiaron al turno tarde lo cual le complicó las cursadas y tuvo que acordar con los docentes ciertas flexibilidades para no perder materias.

En el año 2014 nació su segunda hija, cuando se encontraba aproximadamente a mitad de la carrera. Al momento de sistematizar y analizar su entrevista surgió la duda de cuándo se había producido el nacimiento y por tanto se le realizó la consulta. Ella a la par de responder, remitió unas fotografías que resultan muy esquemáticas: Dos fotos muestran a su hija sentada en aulas de la UNRN, dibujando y sonriendo. Otra, de cuando era bebe rodeada de apuntes. En varios fragmentos de la entrevista recordó aquellos momentos de cursada junto con su beba, rememorando situaciones en donde docentes demostraban empatía y le permitían asistir con la bebe. Se sintió acompañada. A upa. Egresó como Abogada en diciembre del año 2016. En el año 2017 empezó a trabajar en el Poder Judicial, sobre ello relata el choque de los saberes aprendidos en la universidad y los saberes propios de las personas que trabajan en el organismo, respecto a ello indica:

*“(...)cuando terminé y no sabía nada, la verdad es que no sabía nada y me sentía re mal porque decía 'estuve un montón de tiempo estudiando y no sé nada, ¿qué hago ahora?, soy una farsa', después me fui dando cuenta que era imposible que la universidad me diera el saber de todo, y en realidad entendí que lo que había aprendido era una forma de pensar y de buscar y de interpretar, que es mucho más útil que tener un montón de conocimiento sobre muchas cosas”* (Entrevista 9, Anexo III, pág. 147)

# **2.10 A modo de síntesis**

Tal como se ha consignado, en la presente parte del trabajo se propuso explorar, en los casos en estudio, las mediaciones entre las nuevas y viejas desigualdades educativas y el acceso, la permanencia y el egreso en los estudios universitarios. Para ello se indagó, caso por caso, en los aspectos relativos al origen social, lo que implica reconstruir las historias personales y familiares en términos socioeconómicos, ocupacionales y educativos, pero prestando especial atención también a otra serie de situaciones y condiciones que atraviesan a los sujetos y que son relevantes dado que pueden operar como nuevas desigualdades y desventajas a la hora de ingresar y avanzar en las carreras, las cuales se articulan con las clásicas variables de estratificación, como lo son la clase, el género y las cuestiones étnico-lingüísticas. Es preciso a su vez consignar, que existen también una serie de condiciones, situaciones, experiencias y apoyos, que pueden oficiar como atenuantes de esas desigualdades preexistentes.

Como se ha mencionado en el apartado del marco teórico, estas nuevas desigualdades (o que no son nuevas en un sentido estricto pero que se visibilizan como consecuencia de la masificación y heterogeneización de las poblaciones estudiantiles universitarias) se vinculan con los cambios en los cursos de vida (tal como la transición al mercado de trabajo, la regulación de las etapas de la vida a partir de la edad y la conformación de un núcleo familiar propio); la identidad étnico-lingüístico-racial; la movilidad residencial, las experiencias previas en la educación media y en la propia educación superior y a las particularidades de la institucionalización de los campos profesionales y las particularidades de las “tribus académicas” (Fernández Aguerre et al, 2020, pág. 29).

En consideración de ello, el instrumento de recolección de datos (entrevistas en profundidad) contempló examinar los aspectos más clásicos en donde se expresa la desigualdad (situación ocupacional y nivel educativo de padre, madre, hermanos, etc), pero a su vez, al escudriñar sobre las vivencias en un sentido biográfico, permitió recuperar otros aspectos de las trayectorias, en donde emergen tanto las desigualdades como aquellos soportes mediante las cuales se morigeró a las mismas, permitiendo el tránsito exitoso hacia la culminación de la carrera.

Se exponen a continuación las particularidades más relevantes de estas dimensiones.

**Movilidad residencial:**

Un denominador común en aquellos casos que debieron relocalizarse para comenzar sus estudios, es que lo hicieron contando con alguna red de contención en la ciudad de destino (casas de amigos de la familia en el caso de las entrevista 6 y 8; pensión de la localidad de origen en el caso de la entrevista 4). La configuración y existencia de esta red de soporte puede estar influenciada positivamente por las características geográficas y demográficas, en tanto a pesar de la gran extensión territorial de la provincia de Río Negro la misma tiene una escasa población (según el censo del año 2010, contaba con 639 mil habitantes y de acuerdo a las proyecciones realizadas por el INDEC en 2021 cuenta con 747.610) y corrientes de migración interna, lo cual posiblemente facilite tener siempre a alguien conocido en otras localidades, y es pertinente suponer que dichas posibilidades se incrementen al tratarse de la capital provincial. Aun así, la voluntad de ofrecer alojamiento en estos casos, está dada por facilitar una actividad específica y valorada, como lo es la educación superior. Por otra parte, el costo de transporte desde las localidades de origen hacia Viedma es menor que los que se deben afrontar si se estudia en los grandes centros urbanos que son a su vez ciudades universitarias (p.e Bahía Blanca, Buenos Aires, La Plata, Córdoba, etc.)

**Modificaciones en los cursos de vida:**

Existe diversidad en los casos en análisis en cuanto a la edad de ingreso a la carrera. Puede indicarse que en los casos que al momento de ingresar a la universidad los/as entrevistados tenían la edad teórica (17/18 años) sus padre/madre eran quienes costeaban los gastos de estudio, con excepción del caso de la entrevista 4 en donde la estudiante ingresó con 18 años y ella era su propio sostén económico.

En los casos de “sobre-edad” el sostenimiento económico es de los propios estudiantes y/o de su núcleo familiar (parejas) y la decisión fue determinada a partir de la existencia de una carrera puntual, similar a alguna que se había comenzado a estudiar previamente o aquella que en algún momento se anhelo pero no pudo cumplirse al no poder relocalizarse oportunamente (como en el caso de la entrevista 9) o al no haber podido lidiar con el desarraigo (como en el caso de la entrevista 1), todo ello vinculada al campo de interés personal (como en el caso de la entrevista 8), lo que suele definirse como demanda latente. Es preciso indicar que en el caso de quienes que no tuvieron que cambiar su residencia para comenzar sus estudios (y que a su vez quizá no hubiesen podido por motivos económicos), la diversidad de la oferta académica en la ciudad permitió y facilitó contar con opciones a la hora de elegir la carrera. El hecho de que en la ciudad de Viedma, y la comarca con Carmen de Patagones, se cuente con dos UUNN e Institutos de formación docente y técnica públicas, y con una variada oferta de carreras, facilita la elección, e incluso el paso por diferentes carreras dentro de la ciudad.

Una parte significativa de los/as entrevistados/as trabajó y estudió durante toda la carrera, o comenzó a hacerlo en los años superiores de la misma. Si bien se mencionan dificultades relativas a la distribución de tiempos entre trabajo y estudio, se manifiesta que la estabilidad económica dada por el trabajo y la no interposición de horarios laborales y de cursada, generan condiciones favorables para avanzar en la carrera, lo que implica que la organización horaria que propone la universidad, al menos en los casos en estudio, resultó ser un factor mitigante de la conjunción estudiar-trabajar.

Varios/as de los entrevistados tuvieron algún tipo de beca otorgada por la universidad, pero consignaron que el impacto de la misma era menor respecto a los gastos totales que implica cursar una carrera.

**Experiencias en los trayectos educativos previos:**

Las trayectorias educativas se realizaron en escuelas públicas de gestión estatal, excepto en dos casos en los cuales el secundario se realizó en escuelas de gestión social, ligadas a la educación religiosa.

En los relatos afloran distintas caracterizaciones de las escuelas a las que asistieron, principalmente en el nivel secundario. En las narraciones los/as entrevistados consignan en algunos casos que la calidad de la escuela media a la que asistieron les permitió tener cierta acumulación de saberes que fueron facilitadores para comenzar la universidad, mientras que en otros casos se destaca lo insuficiente de la formación secundaria respecto a la carrera elegida, lo que debió ser compensado con una mayor dedicación horaria destinada al estudio.

**Clásicos indicadores de desigualdad (clase social/primera generación de universitarios, género y etnia):**

En la mayoría de los casos su padre y su madre no habían asistido a la universidad y los hermanos que sí lo habían hecho no habían culminado la carrera. No obstante en los relatos las figuras de compañeros/as, amigos y docentes, aparecen como compensatorias de esas enseñanzas que en el ámbito familiar no pudieron brindarse, a modo de consejos u orientaciones sobre la vida universitaria.

En torno a la cuestión de género y las desigualdades inherentes, resulta necesario avanzar en observarlas en detalle y más allá de la cuestión del acceso, en el sentido que en las narraciones queda en evidencia que en la conformación del estudiantado de las carreras de pertenencia (incluso en las de ciencias aplicadas) no existen, en la mirada de los/as entrevistados/as, fenómenos de feminización o masculinización de las mismas. No obstante, en el caso de las entrevistadas, sobre todo en aquellas que son madres, las tareas de cuidado representan una gran cantidad de horas, que entran en tensión y se disputan el tiempo con las actividades académicas. Esto no queda en evidencia que en los entrevistados varones. Por otra parte, las figuras maternas y paternas como apoyo y sostén de los estudios aparecen equilibradas en la mayoría de los casos.

En lo relativo a lo étnico se halló solamente una referencia, vinculada a la inmigración del padre y madre desde Bolivia. En el resto de los casos cabe destacar que en la provincia de Río Negro hay un extenso debate referido a si la población descendente de pueblos originarios, esencialmente Mapuches o Tehuelches, está sub-representada estadísticamente o no. Suele considerarse a su vez que dichas poblaciones se emplazan principalmente en la Región Sur de la Provincia, atento a que fue una región geográfica en la cual se desarrollaron en menor medida las sucesivas campañas de ampliación del territorio nacional de finales del siglo XIX por medio de la dominación económica y cultural o incluso a través de genocidios, según la perspectiva historiográfica a la que se adscribe. En el caso de las entrevistas, tres estudiantes/egresados son de dicha región, pero ninguno refiere en sus relatos a cuestiones étnicas.

Respecto a estas desigualdades que atraviesan a los sujetos, cabe señalar que en las narrativas ellos/as mismos/as son quienes las manifiestan, marcando, caracterizando y diferenciando sus situaciones particulares tomando como referencia ese otro construido que es el estudiante tradicional. En ese sentido aparecen, de acuerdo a cada caso, referencias en las cuales la sobre edad los ubica en una posición distinta que los estudiantes más jóvenes; la maternidad las diferencia de las estudiantes sin hijos/as; la procedencia de escuelas secundarias de bajo nivel en donde no tuvieron una base sólida los diferencia de aquellos que provenían de escuelas de buen nivel; aquellos que se relocalizaron marcan diferencias con respecto a aquellos que nacieron y se criaron en la misma ciudad en donde estudian, etc.

No obstante, ante cada una de estas desigualdades emergen en los relatos las experiencias, estrategias, apoyos y mediaciones puestas en juego para afrontar las situaciones adversas. Así, quienes tenían sobre-edad al momento del ingreso sintieron el apoyo de sus pares y tuvieron sostenes familiares para afrontar las cargas de cuidados mientras cursaban; quienes provenían de escuelas secundarias con formaciones no afines a la carrera elegida hallaron en compañeros/as y docentes soportes en términos académicos sumando un gran impulso y dedicación a los estudios para compensar los temas que no habían aprendido en la secundaria; y quienes se movilizaron encontraron en sus compañeros/as y las familias de estos un segundo hogar.

**Configuraciones singulares de la relación con el saber:**

Asimismo, se analizaron las configuraciones singulares de la relación con el saber de cada uno de los/as entrevistados/as, las cuales no están disociadas, por supuesto, de los rasgos expuestos anteriormente.

Tal cual lo esperado, en consideración del enfoque teórico adoptado, cada caso es único en torno a las distintas articulaciones de las figuras del aprender y del tipo de actividad a la que cada uno/a le asigna mayor valor.

A decir de Charlot (2021), esta condición se explica de la siguiente manera:

Soy el efecto de que otros pensaron, inventaron, experimentaron antes que yo, pero también de todas las experiencias que tuve durante mi historia, incluidas las micro-experiencias de la vida cotidiana, y mi historia es diferente a todas las demás, aunque tenga un gemelo, porque nadie puede ocupar el mismo espacio- tiempo que yo y, por lo tanto, experimentar exactamente lo mismo. Soy libre no por escapar de toda determinación, una idea que no tendría sentido, sino cuando puedo ser yo mismo, en la forma en que me construí, social y singular, a través de miríadas de mini- determinaciones de las que soy el único por haber conocido, incluso en mi entorno social (Charlot, 2021, pág. 15)

No obstante existen notables coincidencias a la importancia dada por los/as entrevistados/as a las instancias o dispositivos pedagógicos en los que se ponen en juego preponderantemente dominios de actividad, saberes-hacer y la situacionalidad en donde se aprende, sean estas en el ámbito académico (prácticas profesionales, pasantías, experiencias en laboratorios, salidas de campo, etc.) u en otros ámbitos tales como el deporte y la música. En este sentido, los/as entrevistados otorgan gran importancia a aquellas experiencias en las que aprendieron a la par de ejecutar una actividad, guiados por docentes (sea en su función de docentes o investigadores) o tutores en el caso de las prácticas supervisadas o pasantías. Este aspecto se retoma posteriormente en la tercera parte de este estudio, específicamente en las secciones 3.1.e y 3.3.b.

 Otra similitud en las historias, radica en el hecho de que la idea y percepción de la universidad como camino a futuro estaba presente, sea por familiares que la habían transitado u otras referencias tales como amigos/as más grandes, compañeros de la iglesia, etc. En los relatos que recuperan las vivencias de la niñez y la adolescencia, la idea de que iban (y tal vez debían) a ir a la universidad está presente tempranamente en sus vidas. No obstante se presentan situaciones disímiles en lo que respecta al comienzo efectivo en las mismas por situaciones particulares, tales como maternidad, trabajo, etc.

Otro punto en común es el referido a los valores aprendidos en el ámbito familiar. En ese sentido se recalcan saberes relacionales e identitarios, tales como la responsabilidad, la perseverancia, el valor del estudio y del trabajo, el ser buenas personas, solidarias, etc.

Asimismo, la gran mayoría de los/as entrevistados/as son los/as primeros/as egresados de carreras universitarias en su hogar. No obstante, cabe señalar que en los casos de quienes tienen hermanos/as mayores, frecuentemente estos habían tenido experiencias universitarias, aunque, con excepción de un solo caso, no habían finalizado la carrera.

# **TERCERA PARTE: ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES DE LA RELACIÓN CON EL SABER**

En esta tercera parte se vuelve sobre los relatos pero para profundizar el análisis e identificar y caracterizar las tramas relacionales que han sido significativas para el éxito académico de los/as estudiantes que participan de la investigación; reconstruir los procesos identitarios que podrían vincularse al éxito académico; e identificar y describir las principales actividades cognoscitivas involucradas en los procesos de relación con el saber universitario a las cuales los/as estudiantes asignan mayor importancia.

Se sostiene que a partir de reconstruir cada una de las dimensiones de la relación con el saber de manera exhaustiva y horizontal, con foco en el valor analítico que cada una tiene, pueden realizarse caracterizaciones sobre las mismas y observar los puntos de encuentro y desencuentro entre cada uno de los casos analizados.

# 3.1 Dimensión social

Tal como se ha mencionado anteriormente, esta dimensión se centra en la relación con los otros y con uno mismo en las situaciones de aprendizaje. Siguiendo lo expuesto por Charlot (2021), puede sostenerse que

La especificidad radical del hombre: entrar en un mundo construido por generaciones anteriores, apropiándose de múltiples mediaciones. Nuestra relación ordinaria con el mundo pasa por la relación con los otros, fundamental para dominar las mediaciones técnicas y simbólicas que la vida en el mundo humano requiere y para construirnos, en el día a día. Para el hombre, la relación con el mundo es siempre, también, una relación con los demás y consigo mismo (Charlot, 2021, pág. 14).

 Del análisis de las entrevistas emergen fuertemente una serie de figuras recurrentes en torno a los procesos de aprendizaje, a saber: la familia, docentes de todos los niveles y compañeros/as de estudio. Con menor frecuencia también aparecen las figuras de referentes religiosos, referentes de actividades artísticas y deportivas, amigos/as. Asimismo sobresalen referencias a los lugares, espacios y situaciones en las cuales los/as estudiantes han aprendido y las resaltan como importantes.

### **(3.1.a) La familia**

 En lo concerniente a la familia, ámbito primario en donde se imprimen ciertas características a través de procesos de subjetivación que dejan marcas en la forma en que el sujeto se relaciona con el saber, las representaciones sobre ésta en relación a los aprendizajes en los relatos se vincula fuertemente a la cuestión de los valores, la ética, la moral, etc, transmitidos en la niñez y la adolescencia (ser buena persona, ser solidario, ser respetuoso, estudiar, el valor del trabajador como elemento dignificante, el sentido de la responsabilidad, la perseverancia, la honestidad, ser cariñoso, esforzarse, etc.)

 Estos emergentes guardan relación con lo señalado por Charlot (2021), quien indica los hallazgos que habitualmente se presentan en los balances de saber:

Cuando, en un balance de saber, preguntamos a los jóvenes qué han aprendido desde que nacieron, **sus respuestas espontáneas evocan, sobre todo, aprendizajes afectivos, relacionales, ligados al desarrollo personal: aprendieron a amar, la amistad, el respeto, la autonomía, a defenderse, aprenderán el no (transgredir), a conocer la vida y las personas, etc.** (Charlot, Bautier y Rochex, 1992; Charlot, 1999). Este resultado es general, impresionante, verificado en diferentes países y culturas: siempre, estos aprendizajes son mucho más evocados que los que se refieren a una actividad intelectual o escolar. Para el ser humano, lo más urgente e importante es entablar relaciones con los demás y consigo mismos para humanizarse y socializar, primero con los padres y la familia, luego en un marco social más abierto (Charlot, 2021, pág. 15)

Esto es claramente observable en varios fragmentos de las entrevistas. En algunos casos el énfasis está puesto en los aprendizajes emocionales y afectivos, como en los siguientes:

*“(...)* ***en cuanto a valores resalto mucho el respeto, el cariño****. Nos han enseñado a ser muy cariñosos, muy amables, muy alegres. Eso es lo que más resalto de mi familia. Uno mismo lo puede observar cada vez que vienen a casa o nos juntamos, uno se da cuenta enseguida el tipo de familia que es"* (Entrevista II, Anexo III, pág. 22)

*“****El respeto, la honestidad, la solidaridad.*** *Sobre todo, eso, a ser honesto,* ***a no creerse más que nadie nunca jamás y a ayudar a los demás en la medida en la que podamos****. Y a crecer por uno mismo, a tener esa ambición que es buena, siempre respetando a los demás”* (Entrevista 4, Anexo III, pág. 60)

*“los valores de los que yo tengo recuerdos en mi familia son* ***el tratar de ser buena persona, no deberle nada a nadie porque no sabes de quién vas a necesitar*** *y tratamos de ser eso (...) Tengo esos valores de chico, tratar de ser buena persona y tratar de hacer las cosas bien"* (Entrevista 8, Anexo III, pág. 122).

En la totalidad de los casos, a su vez, se destacan los aprendizajes en lo relativo al valor del trabajo y la educación como procesos dignificantes, en los cuales abundan referencias a la importancia de la perseverancia y el esfuerzo como modo de actuar en la vida en relación con los proyectos a emprender:

***"Creo que tanto mis viejos como mis abuelos siempre nos inculcaron el esfuerzo. Terminar el secundario y trabajar o estudiar. No era válido no hacer nada****, algo había que hacer. I****ndependientemente de que nosotras somos todas mujeres****, siempre estuvo presente esa acción por parte de mis padres de estar pinchando para que hagamos algo después y no quedarse como muchas personas (...)****A nosotras nos marcaron más para el otro lado que para quedarnos esperando a que llegue el marido a la casa"*** (Entrevista 1, Anexo III, pag 2)

*"****Estudiar y trabajar. El primer valor fue estudiar porque si no estudiaba no iba a tener un futuro estable. Me dijeron que estudie y que elija****”* (Entrevista 3, Anexo III, pág. 45)

*“En general, creo que,* ***todos somos muy trabajadores y todos optamos por hacer lo que nos gusta, sea estudiando, o fuera del ámbito de estudio****, todos eligieron más o menos lo que querían hacer y se la jugaron por eso”*  (Entrevista 9, Anexo III, pág. 138)

*“Más que todo, aprendí lo que es* ***el sentido de la perseverancia, de la responsabilidad y las ganas de superar y de persistir en lo que uno quiere hacer****.* ***Más que todo el valor de la educación, que mi papá desde muy pequeño me había taladrado****. Él fue el insistente en su momento y mi mamá obviamente, lo persiguió a ese valor. Él siempre fue decidido con el tema del estudio y eso habrá hecho la diferencia con respecto a mis influencias. Quizás hubiera sido un poco diferente si mi papá hubiera llegado como la mayoría de los inmigrantes bolivianos, con una educación escasa o nula"* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 74)

“(...) ***durante toda mi vida, la idea de estudiar siempre estuvo, es algo que siempre estuvo en mi familia y demá****s (...)* ***el tener responsabilidad, el compromiso, el tratar de aprender siempre, el tema de buscarse la vuelta también****, bastante”* (Entrevista 6, Anexo III, pág. 94)

A su vez la familia es fundamental en torno al impulso para continuar estudiando y a las posibilidades concretas de acceso y permanencia en la educación superior. En los relatos aparecen marcadamente los apoyos económicos y materiales (no solo de padre/madre, sino también de hermanos mayores) y de tareas de cuidados de hijos/as por parte de familiares. Así se observa en los fragmentos siguientes:

*“****Mi vieja tomó ese trabajo en parte, para que yo pudiera estudiar*** *y también porque sabía que en la localidad en la que estaba se hacía mucho más difícil mantenerse"* (Entrevista 8, Anexo III, pág. 129)

*“Yo ya estaba completamente independizada de mi familia, ellos no tenían mucha injerencia en qué hacía y qué no.* ***El que a mí me bancaba económicamente era él. El que se deslomaba para traer la plata acá solo era él. El que me acompañó siempre fue mi esposo, no mi familia****. Él me decía: ´dale movete, andá y estudiá´”* (Entrevista 1, Anexo III, pág. 15)

*“Todavía recuerdo que mi mamá en tercer año me hablaba de que bajara el nivel de estudio, mientras hacía otros estudios aparte y* ***que no tenía problema ella en bancarme sin trabajar o sostenerme sin trabajar hasta los 25****”* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 87)

*“mis padres han hecho bien las cosas en la parte económica y de prosperidad, eso lo tengo que agradecer siempre, no a todos les pasa eso. Aparte, somos muy pocos hermanos, somos mi hermano y yo, nadie más.* ***Hubiera sido distinto si hubiera tenido otra realidad****.* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 87)

En síntesis, el ámbito familiar constituye, en los 9 casos en estudio, un soporte fundamental, tanto en términos de configurar un horizonte de sentidos en dónde estudiar y trabajar se vinculan al esfuerzo y la perseverancia como valores, como en lo ligado a los apoyos económicos para cursar los estudios.

### **(3.1.b) Los/as docentes**

En lo que respecta a los/as docentes, la valorización de los/as mismos/as aparece en los relatos de todos los niveles educativos. Puede indicarse que en inicial, primario y secundario, la mención generalmente está ligada a la motivación, al reconocimiento (sea mediante ritos institucionales tales como menciones a mejor estudiante, calificaciones, etc. o por generar cercanía entre docente y estudiantes) y al hecho de brindar confianza sobre su capacidad para afrontar las exigencias de los estudios, tanto las presentes como las futuras, tal como se puede visualizar en los siguientes extractos:

“*Me acuerdo de un profesor de primaria, tercer grado, cuarto, también de Matemática, que era de alentar bastante, era atento, explicaba bien y esas cosas.* ***Recuerdo también en primaria a profesores y profesoras que me llamaban por mi apodo y no por mi nombre****.* ***Se generaba como otra cosa, algo más cercano****. (Entrevista 6, Anexo III, pág. 97)*

*" tengo recuerdos de mi maestra de segundo grado,* ***ella me entregó un certificado de mejor alumno cuando yo tenía 7 años, es más, tengo una foto con ella*** *(...) ella fue la primera que me hizo creer en mí, y si bien ella fue la que me hizo ese reconocimiento, además de hacerme creer eso, es como que me motivó a que siguiera adelante y que iba por buen camino, a esa edad uno no se imagina cosas o no piensa en el futuro, pero ella marcó eso, que pudiera creer y confiar en mí" (Entrevista 8, Anexo III, pág. 125).*

*“****Uno porque me puso mi primer So Felicitado*** *y siempre me dice que desde que llegó acá a Río Negro a trabajar fui su primer So Felicitado” (Entrevista 5, Anexo III, pág. 79)*.

*“D****esde ese lado todos los profesores me decían ' no, la verdad, vos tenés que estudiar'. Eso fue lo que inculcaron, lo que me impulsó*** *(...)”* (Entrevista 7, Anexo III, pág. 114).

Mientras que en el nivel universitario los/as docentes son valorados por un lado en relación a su capacidad de explicar los temas, a su sabiduría y la pasión puesta en juego al momento de enseñar, como así también son recalcados por su predisposición para apoyar y acompañar a los/as estudiantes:

*“Lo más importante es (...) lo claro que eran los profesores, por ejemplo, te vuelvo a recalcar que el más claro de todos era (...), él* ***era práctico, claro y conciso. (...) es un científico del deporte, mucha sabiduría, rescato todo eso, además del oficio que tienen para con los alumnos****” (Entrevista 7, Anexo III, pág. 119).*

*”****Durante primer año fue una persona súper importante, nos dio una de las primeras materias de la carrera y siempre estuvo presente,******aparte es alguien que tiene amor por lo que hace, tiene vocación y eso se nota cuando dicta las clases*** *y también era una persona que estaba y que vos sabías que, si tenías alguna otra duda, cualquiera, fuera de la universidad, podía charlar con él y te daba una mano siempre" (Entrevista 4, Anexo III, pág. 66).*

“*Hay varios que influyeron en este camino universitario y que, por algún motivo, no te los olvidas. No por algo malo, sino porque te ayudaron en tal cosa, o pasó tal cosa y te dieron una mano.* ***Son esos profesores que están atentos a ver cómo vas, no es que van a enseñarte y chau****. Son esos profesores que te dicen: "si tenés alguna duda me escribís, no hay ningún problema". Es como que son algo importante en esa vida universitaria" (Entrevista II, Anexo III, pág. 33)*

También por ser edificantes y promotores de actividades “extracurriculares” (tales como proyectos de investigación, extensión o proyectos en laboratorios, gestionar becas o trabajos, etc) y por constituir figuras inspiradoras en torno a la formación. Este aspecto se retoma detalladamente más adelante en el presente trabajo, específicamente en la sección 3.1.e.

 Por otro lado, hay docentes reconocidos por haber facilitado la continuidad en momentos claves, tales como situaciones en las que por trabajo o cuidados los/as contemplaban situaciones excepcionales, o por colaborar en aspectos de la situación socioeconómica.

En el caso de las estudiantes madres esto se traduce en que los/as docentes facilitaron la continuidad en las cursadas, tal como se puede observar a continuación:

*“Yo estaba en cuarto año cuando nació (...). Decidí no cursar un cuatrimestre porque era muy chiquito. Él nació en febrero y en marzo empezábamos las clases.*

*Yo decidí que no iba a empezar. Hablé con (...) que era el profesor de Gestión Agropecuaria y le conté como venía la situación. Era la materia que más me complicaba con respecto a correlativas. Le dije que cuando mi marido estuviera en casa, yo iba a ir a cursar porque era una hora y media, dos horas. Pero cuando él trabajara, iba a faltar porque no iba a dejar al bebé con otra persona. Yo había hecho la cuenta y no llegaba a la asistencia que el profesor pedía para aprobar la cursada. Me dijo que él no tenía problema porque mi caso era particular. Mis compañeros me apoyaban porque era el mismo grupo con el que había empezado primer año. (...)* ***me dijo que, si yo le entregaba los trabajos prácticos en tiempo, él no me iba a contemplar la asistencia****”* (Entrevista 1, Anexo III, pag 3)

*“(...)* ***todos fueron muy empáticos, sobre todo por el hecho de que, ir con un bebé a la universidad****, yo sé que es molesto, porque los bebés molestan en ese ámbito, entonces es como que eso de la empatía de mis compañeros y de mis profesores de acompañar porque saben que muchas veces no hay otra forma. Por ahí viste que sale alguna noticia que dice 'el profesor tuvo upa al bebé mientras la alumna hacía el final', esas cosas para mí en la universidad, eran diarias en serio y es algo que le pasa a un montón de gente, eso pasa en la universidad pública, no sé si pasa en otros ámbitos educativos privados.* ***Para mí, la Universidad de Río Negro, fue un cambio en mi vida (...) y lo fue, gracias a que los profesores te banquen, o te ayuden con tu hijo mientras vos haces el final, o te pregunten 'che,¿ vas a venir a rendir?', y le digas ' mirá, no sé', y te respondan 'bueno, vení igual y lo charlamos y vemos', eso te lo da el arraigo y que tu profe sea tu vecino, eso****" (Entrevista 9, Anexo III, pág. 145/146).*

En otros casos, principalmente en donde los/as estudiantes se relocalizaron para comenzar sus estudios, lo que conllevaba la necesidad de contar con recursos económicos para afrontar los gastos de estudio, las figuras de profesores/as aparecen como facilitadores en la obtención de becas o incluso de fuentes laborales:

*“Me acuerdo la primera semana, estaba cursando la materia con la esposa de uno de los profesores,* ***ella me preguntó y yo le había comentado algo de una beca, que estaba esperando, a ver si me salía o no, ella le comentó a su esposo, que después fue uno de mis profesores, y él le comentó al que era Director de la Carrera en ese momento (...). Me acuerdo que a la semana y media, dos semanas, yo estaba viviendo en Viedma, y ya me había hablado (...) para preguntarme en qué beca*** *estaba, si me había salido, e hizo un par de llamadas para averiguar y me dijo ' ah, pasate por el Departamento de Alumnos'.* (Entrevista 6, Anexo III, pág. 104)

*“Estaba en segundo año cuando viene una profesora mía de la universidad, una profesora muy querida (...) y me comenta que ella daba clases de Biología en un colegio secundario, en un colegio privado y que tenía ganas de dejar esas horas porque estaba como sobrecargada, tenía otras cosas en la universidad y no podía seguir con esas horas. Eran solamente ocho horas en tercer y cuarto año.* ***Entonces viene y me pregunta si a mí me interesaba tomar esas horas, que ella podía hablar con la directora y recomendarme para tener una entrevista y ver si me interesaba y me sentía capaz de agarrar esas horas. Así que obviamente le dije que sí, necesitaba trabajo*** *(...)”* (Entrevista 4, Anexo III, pág. 65)

### **(3.1.c) Los/as compañeros/as de estudio**

En lo relativo a los/as compañeros de estudio existe una mayor dispersión en la valoración de los mismos, en el sentido de que mientras algunos/as entrevistados los señalan como fundamentales para el tránsito y culminación de la carrera, tal como se observará claramente en la sección 3.3c (Dominios de relación), en otros/as la imagen se desdibuja en nivel de incidencia, desde menciones muy aisladas de lo grupal hasta el extremo de manifestar que la metodología de estudio adoptada durante la carrera era de forma solitaria, tal como se expresa a continuación:

*“****yo estudiaba sola, siempre estudié sola. Una sola vez me junté, hice dos amigas que conservo, pero una sola vez me junté a estudiar con ellas y la verdad es que no me rindió porque, los chicos que solamente se dedican a estudiar no entienden que cuando uno tiene otras ocupaciones****, el tiempo que es para estudiar, es para estudiar. Entonces me rendía más estudiar sola” (Entrevista 9, Anexo III, pág. 145)*

*“En la Universidad de Río Negro* ***tuve que armar grupos de estudio obligado*** *por algunos trabajos prácticos de la universidad, pero por lo general, si no pedían eso, yo hacía todo solo, como hice en la secundaria, no cambie esa metodología. Puedo decir que casi no sé qué es estudiar en grupo, sólo lo hice porque no tenía opción o era obligado pero nunca tuve una situación de constante estudio en grupo por voluntad o en equipo, no, hice solo gran parte de la carrera” (Entrevista 5, Anexo III, pág. 86)*

### **(3.1.d) Otros significativos**

En cuanto a otros significativos por fuera del ámbito familiar e institucional educativo, emergen figuras vinculadas al ámbito religioso, muy emparentadas a la dimensión de la motivación y contención para continuar los estudios:

*“(...) es mi padrino de confirmación. Él me acompañó muchísimo en la iglesia, me enseñó a tocar la guitarra también.* ***Si te tengo que nombrar a alguien muy importante, te lo nombro a él porque hasta el último día de su vida fue siempre una excelente persona para conmigo. Me ha enseñado muchísimas cosas en cuanto a valores y en cuanto a la iglesia****. Por algo es mi padrino de confirmación. Se nota que es una persona muy importante para mí” (Entrevista 2, Anexo III, pág. 23)*

*“(...) participaba en un grupo de la iglesia y en un momento hubo alguien que se le ocurrió de ver si alguien quería aprender y tal. También por esto mismo de los grupos de la iglesia hacíamos juntadas de jóvenes.* ***De ahí fui aprendiendo****” (Entrevista 6, Anexo III, pág. 106).*

A su vez aparecen referencias a actores del ámbito deportivo, aunque en este caso anónimamente. Cabe indicar que la mención de estas otras figuras es menos frecuente que las anteriormente consignadas, pero puntualmente en el caso de la entrevista 2 es edificante y sustancial.

### **(3.1.e) La situacionalidad: los espacios, las personas y las actividades**

Otro aspecto relevante que surge de las entrevistas es el vinculado a los saberes aprendidos en la carrera a los cuales se les otorga mayor importancia o que han marcado la trayectorias y en ello las situaciones y lugares en donde se aprende son sumamente valiosos para los/as entrevistados/as. Una característica significativa es que los mismos aparecen fuertemente vinculados a actividades brindadas por fuera de las materias del mapa curricular, allí aparecen fuertemente las figuras de laboratorios, proyectos de investigación, prácticas profesionales, viajes de estudio, entre otras.

En ese sentido, una de las entrevistadas de una carrera vinculada a las ciencias de la salud destaca lo aprendido en prácticas en el hospital, al cual asistía voluntariamente ante la invitación de una docente de la carrera:

*“No nos enseñan tanto lo que es neurología. Yo lo aprendí porque (...) me decía 'vení' pero no creo que todos mis compañeros hayan tenido el mismo conocimiento porque quizás no les gustaba, obviamente. Yo le decía a (...) 'si no hay un chico que esté practicando con ese paciente llamame´. A veces no quieran ir, porque había compañeros que directamente no querían ir con Vero, porque ella trabajaba sólo con pacientes neurológicos en ese momento. Creo que eso aprendí gracias a ella porque* ***en la universidad no te enseñan lo que son los Trastornos del Neurodesarrollo o los tratamientos en los pacientes neurológicos, la orientación es más vinculada a lo deportivo y a la traumatología****" (Entrevista 3, Anexo III, pág. 53).*

Otra entrevistada narra y pone en valor su experiencia en el laboratorio que se utiliza en la carrera de agronomía:

*“Yo estuve un par de años haciendo ayudantía en algunas materias, que fueron una materia de primer año y después Zoología Agrícola de tercero. Eso es un programa de la universidad, los ayudantes alumnos. Creo que el primer año era ad honorem y el segundo año rentado, pero la renta no es tanto.*

*Lo que fue la ayudantía en el laboratorio con Mariza siempre fue de onda. Ella nos propuso una vez, en primer año, que necesitaba estudiantes para hacer un proyecto de investigación. Entonces formamos parte de ese proyecto como alumnos.* ***Hacíamos tareas de buscar muestras de agua en las chacras o hacer los análisis en el laboratorio****”. (Entrevista 1, Anexo III, pág. 19)*

Por su parte, otro entrevistado recalca la experiencia del laboratorio de la carrera de sistemas:

*“En el laboratorio hay profesores, hay compañeros, entonces supongo que luego de que ya habíamos visto las cosas básicas, nos invitaron a meternos un poco más y a ver otras cosas que no se veían en la universidad, ya más tirando a lo laboral. En la universidad ves todo el aspecto en general y entrar en el Laboratorio nos dio otra perspectiva más* ***enfocada en lo que se estaba haciendo,*** *es algo complementario”. (Entrevista 6, Anexo III, pág. 105)*

En el caso del extracto anterior, es interesante ponerlo en diálogo con otro fragmento del entrevistado, en donde al recordar la primaria pone en valor las actividades prácticas, incluso oponiéndolas a “la parte educativa”:

*“Recuerdo los primeros dos años en la primera escuela, después la 134. Me acuerdo bastante poco la verdad, recuerdo más la otra parte.* ***Recuerdo las cosas que me gustaban, los talleres. En esta escuela a la mañana había clases y teníamos jornada extendida, había comedor, a la tarde había talleres, Radio, Invernáculo****, Inglés y Literatura creo que era el otro. Me acuerdo que por ejemplo en Radio, teníamos el estudio en la misma escuela, hacíamos programas para el barrio y demás. Hicimos cosas como sacar un diario en esta materia de Literatura, folletos, diarios. Me acuerdo que para el Mundial de 2010 hicimos todo un trabajo con el mundial, Uruguay, Forlán, la Jabulani, todas esas cosas, Sudáfrica, el Waka Waka, todo eso. Después en el Invernáculo teníamos plantas, hicimos muchas cosas de trasplantar, de podar, de regar y cositas así. Todas esas experiencias estuvieron buenas,* ***más allá de la parte educativa****, creo que eso estuvo muy bueno” (Entrevista 6, Anexo III, pág. 96).*

Por otra parte las “salidas de campo” tienen también relevancia para los/as entrevistados/as, como puede observarse en el siguiente pasaje:

*“****Hay una salida que a mí me quedó muy marcada****, una profesora nos había prometido un viaje de estudios antes de que termine la carrera y nos fuimos a la Línea Sur, la recorrimos toda medios gasoleros, nos fuimos en tren hasta Jacobacci y volvimos un tanto en colectivo y así parando en pueblo en pueblo.* ***Ahí aprendimos y disfrutamos un montón****, éramos más chicas las que quedábamos en la carrera, fuimos cinco y lo re disfrutamos. Lo mismo otra salida que tuvimos cuando estaba en tercer año, que nos propusieron hacer encuestas a la Línea Sur a través de una entidad provincial. Era hacerles encuestas a productores, nos postulamos con dos compañeras más, nos capacitaron,* ***fuimos a hacer estas encuestas*** *y recorrimos los parajes de la Línea Sur. Eso fue lindo, calculo que las vivencias son las que más suman, con la problemática en el terreno" (Entrevista 4, Anexo III, pág. 69).*

Las experiencias tales como prácticas profesionales o pasantías, aparecen también fuertemente en los relatos:

*“Fue en cuarto año. Teníamos que tener aprobada la materia o regularizada para poder anotarse a las pasantías. Fue en el año 2019 en el Ministerio Público Fiscal de Viedma,* ***fue una hermosa experiencia, aprendí muchísimo con esa gente*** *(...) En Fiscalía fue una linda experiencia porque aprendí cómo se manejan con los legajos, con lo digital. Lo digital a mí me encanta, la tecnología (...) Las otras experiencias, esto de ir a las audiencias, me llevaba Juan, que hoy en día es juez, pero en ese momento era fiscal. Paula también me acompañó a las cámaras Gesell.* ***Aprendí todo lo que dice la teoría del Código Procesal de la provincia, pero llevado a la práctica****. Por eso siempre resalto que la práctica es mejor que la teoría, lo complementa. La práctica es otra cosa, uno aprende qué es una audiencia, algún que otro error que puede tener la defensa o la fiscalía. Fue hermosa la experiencia de ese año. No me olvido nunca más, es lo que fortaleció mis ganas por lo penal” (Entrevista 2, Anexo III, pág. 42)*

De igual manera aparecen los primeros pasos en los empleos

*“****A mí me encanta la carrera, me pasó por ejemplo, cuando terminé y no sabía nada****, la verdad es que no sabía nada y me sentía re mal porque decía 'estuve un montón de tiempo estudiando y no sé nada, ¿qué hago ahora?, soy una farsa',* ***después me fui dando cuenta que era imposible que la universidad me diera el saber de todo,******y en realidad entendí que lo que había aprendido era una forma de pensar y de buscar y de interpretar, que es mucho más útil que tener un montón de conocimiento sobre muchas cosa****s. En Abogacía es así, es muy dinámico, las normas cambian, vos no podés pretender saber todas las leyes porque no te sirve aparte, porque cambian, entonces vos tenés que saber dónde están, cómo ir a buscarlas, cómo se interpretan unas con otras, cómo se tocan, cómo se modifican, y por suerte, la universidad nos da eso y nos da el plus de lo local, de poder estudiar, poder formar abogados para que trabajen en nuestra provincia, en nuestro sistema, y aprendiendo eso, nuestro sistema, porque antes los abogados se iban a Buenos Aires y venían con el chip de provincia de Buenos Aires.*

*E: ¿En ese momento en el que vos chocaste con esto que dijiste 'no aprendí nada', fue al momento de empezar un nuevo trabajo o cuando terminaste?*

*Entrevistada 9: Justo coincidió que, a mitad de la carrera, concursé para ingresar como empleada al Poder Judicial, ingresé en el 2017, yo me recibí en diciembre de 2016, en febrero de 2017 ingreso al Poder Judicial y* ***me voy a trabajar a una Fiscalía, y no entendía nada****”. (Entrevista 9, Anexo III, pág. 147/148).*

Las actividades prácticas de las materias son recurrentes en las narraciones, tal como se observa en este fragmento de un entrevistado de una carrera vinculada al deporte:

*“Primero, salíamos a hacer ejercicio afuera, lo que significa una acción de deporte, teníamos que describir qué significaban los movimientos, cómo se tomaban los latidos del corazón, desde dónde, hacíamos eso, después mucho video, teníamos que hacer una aclaración de lo que significaba, por ejemplo, pasaban las jugadas de Ginóbili en esos tres segundos, cuatro segundos, cuando Ginóbili hace el doble, eran tres pases, teníamos que hacer una igualación de eso, fue muy bueno. Después nos pasaban muchos videos de gente con capacidades diferentes haciendo deportes, teníamos que evaluar cómo debíamos estar preparados, porque hay que prepararse para las personas que tienen capacidades diferentes, sean adultos o menores” (Entrevista 7, Anexo III, 117)*

*“me sumé al grupo de litigación junto con otros amigos y entablamos una excelente relación. Recuerdo que viajamos a Rosario en 2018. Fue una linda experiencia poder participar en esos juicios. Nosotros tuvimos que actuar de fiscalía, de defensa o de testigos. Aprendés muchísimo. La experiencia es siempre lo que más te enriquece, la práctica sirve más que la teoría. La teoría es abstracta, uno la aprende y tiene que estudiarla. La práctica es siempre mucho más valorable porque es donde realmente acreditas tus saberes. Fue una hermosa experiencia” (Entrevista II, Anexo III, pág. 38)*

**…**

De manera sintética, puede indicarse que el análisis de la dimensión social de la relación con el saber permite reconstruir las redes de apoyo simbólico y material que los/as estudiantes de la muestra destacan como significativos para el ingreso, la permanencia y el egreso en los estudios. En cuanto a la familia de origen se la destaca como un sostén principal tanto en lo económico y material como en lo simbólico, en tanto es promotora de un horizonte en donde los estudiantes aplicarán en la universidad los valores relativos al esfuerzo y la perseverancia. Asimismo, quienes durante la carrera vivenciaron cambios en su curso de vida, sea por conformar una pareja o tuvieron hijos/as, también destacan la centralidad del valor del apoyo de estos otros significantes. Los/as compañeros de estudio son otro gran pilar de apoyo en la experiencia universitaria, aún en los casos en los que los entrevistados/as manifestaron su opción por estudiar en soledad. Los/as docentes aparecen como figuras significativas por diversos aspectos, que van desde el reconocimiento hacia sus saberes y sus modos de explicar los temas, hasta los apoyos materiales concretos y puntuales que coadyuvaron a avanzar en los estudios.

Por su parte, sobresalen en los relatos amplias referencias a la importancia de la situacionalidad de los aprendizajes, vinculada a los lugares, espacios y personas, en las cuales los estudiantes se involucraron principalmente con saberes prácticas, tal como pasantías, experiencias en laboratorios, prácticas supervisadas, etc.

# **3. 2 Dimensión Identitaria**

 En la presente sección se avanza en el cumplimiento de lo establecido en el tercer objetivo específico de la tesis: reconstruir los procesos identitarios que acontecen vinculados al éxito académico.

 En esta dimensión se puede observar lo señalado en la sección respectiva al marco teórico que guía la investigación, en lo concerniente al interés por el sujeto, su construcción, su singularidad, sus deseos, movilizaciones y anhelos. En ese sentido es pertinente la definición de Charlot (2021) respecto al proceso que nos hace a todos/as únicos:

Soy el efecto de que otros pensaron, inventaron, experimentaron antes que yo, pero también de todas las experiencias que tuve durante mi historia, incluidas las micro-experiencias de la vida cotidiana, y mi historia es diferente a todas las demás, aunque tenga un gemelo, porque nadie puede ocupar el mismo espacio-tiempo que yo y, por lo tanto, experimentar exactamente lo mismo. Soy libre no por escapar de toda determinación, una idea que no tendría sentido, sino cuando puedo ser yo mismo, en la forma en que me construí, social y singular, a través de miríadas de mini-determinaciones de las que soy el único por haber vivido, incluso en mi entorno social (Charlot, 2021, pág. 13)

 Para el análisis de la dimensión identitaria se proponen dos subdimensiones: construcción de sí como aprendiente y el sentido dado a la educación, y movilización y deseo.

### **(3.2.a) Construcción de sí como aprendiente y el sentido dado a la educación**

Charlot (2021) señala que la educación es un proceso mediante el cual nos volvemos humanos, y que en los trayectos y experiencias de vida se forjan las singularidades y que el sujeto se construye así mismo al relacionarse con otros:

Humanización y socialización, la educación es también singularización-subjetivación. El acceso a una posición humana compartida con otras personas y a una conciencia reflexiva, es decir, la humanización, es el efecto de una historia. Y el tiempo inevitablemente genera diferencias, singulariza, ya se trate de un planeta, de una civilización, de una cultura, de una sociedad o de un ser humano. En el ser humano, esta singularización es mucho más que una individuación, es una construcción de sí como sujeto (Charlot, 2021, pág. 13)

En una línea similar, Vercellino (2021) sostiene que “la génesis y la dinámica de la relación con el saber queda cifrada en las vicisitudes de la constitución del sujeto en cuanto tal, en los avatares que atraviesa su hominización” (Vercellino, 2021, pág. 12).

En esta dimensión se pone en evidencia de sobremanera el sentido asignado por los/as sujetos al hecho de aprender, tal como indica Charlot (2021) “La cuestión del sentido es el horizonte permanente de las relaciones con el mundo, con los otros y con uno mismo, incluso al aprender” (Charlot, 2021, pág. 14).

Los/as entrevistados/as expusieron una serie de características a partir de las cuales se autodefinen como sujetos aprendientes. De las mismas sobresalen y son recurrentes imágenes de sí como aprendientes construidas en los niveles educativos previos vinculadas a la “responsabilidad”, “ser estudiosos/as”, perseverantes, saber lidiar con los obstáculos. también figuran nociones tales como la de haber tenido “facilidad” para aprobar las materias, no haber repetido, no haberse llevado materias, etc., tal como puede observarse en los siguientes fragmentos:

*“****En la primaria era de estudiar bastante, metódico, ya tenía esa facilidad****”* (Entrevista 5, Anexo III, pág.77)  *(...) “En todo ese lapso* ***nunca tuve una mala nota****, estaba siempre al día y pasaba los grados sin mucha dificultad, ya tenía el espíritu de ser responsable y de estudiar, tenía facilidad y creo que eso se lo debo a mi papá que me lo fomentó de chiquito”* (Entrevista 5, Anexo III, pág.78)

*“Hubo muchos eventos buenos en cuanto a los aprendizajes que he tenido. Vuelvo a resaltar, como justo mi vieja es docente, tenía el segundo apoyo acá en casa en cuanto a enseñanza. Ya desde chiquito me han enseñado muchas cosas en cuanto a educación en la primaria. Lo que tiene que ver con la hora, los números, las matemáticas” (Entrevista 2, Anexo III, pág. 22) (...) Fui elegido como el mejor compañero,* ***fui abanderado. Se ve que en la escuela me portaba bien y me fue bien***(Entrevista 2, Anexo III, pág. 25)

*“Siempre actuaba en todos los actos.* ***Siempre fui bastante estudiosa****”* (Entrevista 3, Anexo III, pág. 46)

*“En realidad,* ***siempre fui muy estudiosa desde la primaria****.”* (Entrevista 9, Anexo III, pág. 138) (...)**Fui abanderada en séptimo grado** (Entrevista 9, Anexo III, pág. 140)

*“En general, siempre me gustó la escuela,* ***me gustaba estudiar, no sé si era aplicada, sino que tenía facilidad entonces me aprovechaba de eso****, me gustaba, entonces siempre me iba bien”* (Entrevista 4, Anexo III, pág. 61)

En cuanto a la universidad aparece en las narraciones el hecho de haber atravesado dificultades, sea en materias puntuales o todo el trayecto, y de cómo ello entró en contradicción con la imagen de sí como aprendientes construida en los trayectos educativos previos. De esas narraciones emanan a su vez las distintas estrategias para afrontarlas, tal como el uso de los espacios de consulta, el estudio en grupo o destinar más tiempo para preparar los exámenes de esas asignaturas, tal como queda clarificado en este fragmento:

*“Yo pinchaba a los que más sabían, al que yo veía que la tenía clara, le hacía 10 millones de preguntas y* ***lo pinchaba hasta que me quedara claro lo que yo tenía que saber, eso era como una estrategia de estar siempre con el que podía llegar a darme alguna solución.*** *Teníamos la posibilidad de hablar más con los profesores y ellos incluso, al tener menos alumnos, ya conocen las caras o los nombres, entonces como que se hace más fácil en ese sentido”* (Entrevista 8, Anexo III, pág. 134).

En esa misma línea en otra entrevista se indica:

*“****Si algo me ha dejado la universidad de enseñanza es que aprender de los fracasos te lleva al éxito.*** *Hay que aprender de los fracasos porque si uno le pone sacrificio, esfuerzo, empeño, lo puede lograr realmente. Yo fui el primero de la familia, por ejemplo, mi hermana ahora ya es la segunda. Depende del acceso que uno tenga a la universidad y también depende de las ganas que hoy en día los chicos le ponen al estudio. Si uno quiere, realmente va a poder, no es que alguien te lo va a impedir. Hay que proyectárselo, así como ahora yo me quiero proyectar para ejercer la abogacía.* ***Hay que ponerle todas las ganas, voy a tener altibajos seguramente, pero no quiere decir que no pueda.*** *Ya el martes 13 me lo dijo, no hay que bajonearse, hay que entender y ponerle todas las ganas porque nos va a ir bien en la vida. Ese es uno de los grandes aprendizajes que tengo”* (Entrevista II, Anexo III, pág. 42)

### **(3.2.b) Movilización y deseo**

Charlot señala que la utilización del concepto “movilización” para indagar sobre la dimensión identitaria es más fértil que el de “motivación” en tanto el primero surge desde adentro del individuo y el segundo se presenta como externo:

El abordaje en términos de movilización abre la cuestión del sentido, pero también del deseo. Se trata, si, de movilizar-se, lo que remite a un movimiento interno, al deseo que impulsa la movilización -mientras en una problemática de motivación, se cuestiona qué se debe hacer para que el otro se adhiera al proyecto de quienes buscan motivarlo (Charlot, 2021, pág. 7) .

De esta manera movilización y deseo son aspectos fundamentales para reconstruir las tramas de relación con el saber de los individuos. La pregunta aquí pareciera ser ¿qué sentidos los/as estudiantes otorgan al hecho de estudiar? ¿Qué sentidos dan a este tipo de movilización intelectual que se requiere para comenzar y finalizar una carrera universitaria?

En ese sentido Charlot (2021) expresa que

Solo aprenden quién se moviliza intelectualmente. Pero, ¿por qué movilizarse y esforzarse por estudiar, lo que es tan cansador? ¿Para obtener una buena nota y pasar al próximo año? ¿Para complacer a los padres, ganar regalos y posiblemente evitar ser abofeteado? ¿Para estar orgulloso de sí mismo, para mostrarse lo mejor? ¿Por qué la profesora es simpática? ¿Para aprender cosas útiles? ¿Para tener un buen trabajo después? ¿Para entender el mundo, la vida y las personas? La respuesta puede ser muy diferente, pero la situación siempre debe tener sentido (Charlot, 2021, pág. 6).

En la investigación se escudriñó sobre estas dimensiones, haciendo hincapié en las particularidades de los momentos y contextos en los cuales se optó por el camino de la universidad y de una determinada carrera. Un aspecto común es relativo a que la idea de que ir a la universidad era un anhelo construido previamente, incluso desde la niñez y la adolescencia, con marcada influencia del ámbito familiar.

En donde se observa mayor diversidad es en lo concerniente a los procesos mediante los cuales se optó por la carrera. En algunos casos se indicó que al momento de elegir no estaban del todo claros los motivos y sentido de la elección, como puede observarse en los siguientes pasajes de las entrevistas:

*“Renuncié y empecé a estudiar. Me metí de cabeza porque* ***no sabía si me iba a gustar o no****". (Entrevista 1, Anexo III, pág. 10)*

*“****Yo hice un curso de vocación que era gratuito en la secundaria, para saber qué era lo que me gustaba porque tampoco estaba decidida****. Fue en cuarto o quinto año de la secundaria. El resultado se inclinó por lo social y las humanidades. Cuando estaba decidiendo en qué anotarme, todavía no estaba ni la noticia de que iban a abrir Kinesiología. Me inscribí en Psicopedagogía en la Universidad del Comahue. Vine a Viedma, me preinscribí y dije ‘ya está, si a mí me gusta todo lo que es social, todo lo que es humanidades, voy a estudiar Psicopedagogía’. No tenía mucha noción de qué materias había y demás, pero vine, retiré el plan de estudio para ver qué asignaturas tenía. Después me enteré de que iban a abrir Kinesiología. En ese momento digo ‘no, me va a gustar más Kinesiología’ (...) Creo que hasta tercer año no te das cuenta que estás estudiando para ser kinesiólogo" (Entrevista 3, Anexo III, pág. 48).*

*“****Acá en casa mucho no gustaba que estudiara Profesorado de Música, pero no por el hecho de discriminar o menospreciar el Profesorado, porque también es una linda carrera.*** *Siempre lo que uno quiera estudiar, si uno le pone ganas, esfuerzo y sacrificio lo puede lograr tranquilamente.* ***Puede sonar medio feo, pero en ese momento era mucho de mirar la bolsa, la billetera. Entonces, me comparaban las carreras. Me acuerdo que una vez una pediatra me decía: "pone en la balanza Abogacía y pone en la balanza Profesorado de Música y compará cuál de las dos trae más dinero".*** *Esa es una de las cosas que influyó, pero no es todo plata tampoco, también hay que vivir bien la vida.* ***Da la casualidad que mi vieja de chica quería estudiar Abogacía. No tuvo la oportunidad porque no había universidad, no le daban los gastos, no le daba el dinero para solventarse la carrera si se iba a otro lugar. Es como que yo le cumplí el sueño a ella.*** *Hoy en día sigue insistiendo con que quiere estudiar Derecho, tiene la edad y tranquilamente lo puede hacer. Hay una noticia que dice que un abuelo de 60 años se recibió así que tranquilamente para estudiar no hay edad” (Entrevista II, Anexo III, pág. 28)*

*“Elegí Comunicación, la otra opción era la carrera de Historia pero esa carrera me enteré que se había extinguido en el Comahue,* ***si no, no sé qué hubiera estudiado, sinceramente****" (Entrevista 5, Anexo III, pág. 83).*

*“****Esto que empezó medio al azar****, esto de estudiar Sistemas, ahora la verdad que me gusta” (Entrevista 6, Anexo III, pág. 106).*

*“****En cuarto año del secundario tuve un Test Vocacional, y ahí no me preguntes por qué, pero en ese momento me dio algo orientado a Economía o Ciencias Económicas****. En el secundario al cual iba no tenía una orientación a esa asignatura, tampoco tenía las materias como para poder empaparme más de eso y aprender más, abrir mi cabeza, pero justo cuando yo estaba a punto de terminar surge la posibilidad de la Universidad de Río Negro, no tenía muchas carreras, eran muy pocas en ese momento creo que estaba Administración de Empresas. Yo terminé el secundario en quinto año del año 2010, y ya en el 2009 cuando hice el Test miraba algunos folletos y cosas de la universidad y me aparecía esa carrera, Administración de Empresas o en la Universidad del Comahue estaba Administración de Empresas Agropecuarias recuerdo. Esas dos eran las que tenía y justo cuando yo termino en el año 2011 se abre la carrera de Contador Público. Mi mamá me preguntó qué quería estudiar, y yo le dije eso, ahí es cuando arrancó todo (Entrevista 8, Anexo III, pág. 128)*

*“Cuando yo hice la secundaria, los mismos profesores me asesoraban, porque yo hice unos cursos de Energías Renovables y unas cosas de esas, y me retaban, me decían 'no, a esta edad vos tenés bien la cabeza, no hagas cursitos, andá a la universidad, andá, estudiá Abogacía'.* ***Así que fui a la universidad y quería estudiar Comunicación Social y se había cerrado esa carrera, y yo tengo un amigo en la universidad que trabaja de portero ahí, y me dice ‘¿no te gusta esto del deporte que vos siempre andás con el deporte?', y ahí salió lo de Tecnicatura Universitaria en Deportes*** *(Entrevista 7, Anexo III, pág. 112)*

En las entrevistas aparecen también nociones muy marcadas vinculadas al impulso y la voluntad por estudiar y tener éxito en la carrera, a pesar de momentos en los cuales las cosas no salían según lo previsto:

*“(...)* ***yo mismo le puse ese entusiasmo, esas ganas (...) me ha ido mal en otras materias e igual volví a intentar rendir, ponerle más ganas y me ha ido bien.*** *Por eso hoy en día, tengo 23 años y nadie puede creerlo. Me dicen: "terminaste la carrera de Abogacía, sos un hijo de mil". No lo pueden creer por la edad, pero en realidad son más las ganas y el esfuerzo que uno le pone. A pesar de los fracasos, uno llega siempre al éxito (Entrevista II, Anexo III, pág. 34)*

*“(...) fui constante, porque me lo propuse y porque* ***di todo de mí para lograrlo****" (Entrevista 4, Anexo III, pág. 70)*

*“****uno de los deseos de mi familia y después mío propio era tener un título universitario****. Evidentemente, nací para estudiar, no me sé todo, sé que hay mejores que yo, lo admito, y lejos incluso están algunas personas, pero sé que mi deseo era terminar la universidad porque la carrera universitaria te da otras posibilidades más de movilidad social, de movilidad geográfica, posibilidades de ir de un lado a otro en el mundo, que eso no lo puede hacer un simple Bachiller, no digo que sea imposible pero es más limitado. Aparte era el deseo de mi papá, quería que uno de sus hijos terminara la universidad” (Entrevista 5, Anexo III, pág. 90).*

*"La verdad es que para mí es lo máximo que me pasó, terminar la universidad y capaz que antes nunca soñé con eso de llegar, lo veía muy lejano a eso. La verdad es que si uno se lo propone lo logra y por eso siempre le inculco a los jóvenes que hay que estudiar,* ***hay que estudiar, la riqueza más importante que puede tener una persona es el estudio porque sin estudio no sos nada. Eso fue lo que me propuso a terminar esto****" (Entrevista 7, Anexo III, pág. 119).*

*“Yo me rio ahora, suena re desesperante pero la verdad es que lo viví así, quería terminar, quería recibirme, tener tiempo libre, no salir de trabajar e irme corriendo a la universidad, sin comer, con hambre, todo eso era difícil”* (Entrevista 9, Anexo III, pág. 146).

**…**

A modo de síntesis cabe indicar que en la totalidad de los casos, los momentos iniciales de la carrera y los años posteriores, están regidos por una gran voluntad de sobreponerse y avanzar en los estudios. Existen a su vez referencias de cómo se percibieron durante la carrera, partiendo de la inseguridad inicial, hacia lograr a partir de segundo o tercer año una mayor confianza en ello/as mismos/as. La idea autoimpuesta de terminar, de lograr el objetivo, los acompañó constantemente. Son ellos mismos los que se observaban, es su propia mirada, principalmente, la que está allí para decirles que no había que “bajar los brazos” o rendirse, no la de otros. Existe una movilización muy marcada hacia la finalización, aunque divergen los sentidos dados a ese acontecimiento. En ninguna de las entrevistas se narran momentos en los cuales se hayan planteado dejar los estudios, o en donde estar en la universidad había perdido el sentido.

# 3.3 Dimensión epistémica

En el presente apartado se da cumplimiento al cuarto objetivo específico de la tesis, el cual estableció: identificar y describir las principales actividades cognoscitivas involucradas en los procesos de relación con el saber universitario, lo que requiere estudiar en específico las modalidades de actividades y figuras del aprender en la relación del sujeto con el saber.

Charlot (2021) define que cualquier relación con el saber tiene una dimensión epistémica, y focaliza en la necesidad de incorporar recursos analíticos para abordar la diversidad de saberes existentes:

Es una relación social e identitaria, una relación con el mundo, con los otros y consigo mismo, pero también es siempre una relación con un cierto tipo de saber y actividad intelectual. Cuando, así, se introduce en el debate la especificidad de lo que se aprende y las formas de aprenderlo, surge una dificultad: lo que se llama saber, en realidad, se refiere a actividades extremadamente diferentes y a los efectos de estas actividades que, en realidad, no son en absoluto comparables. (Charlot, 2021, pág. 8)

 El autor sostiene que para poder escapar de la dificultad que deviene de esa multiplicidad de tipos de saberes es conveniente centrarse en las distintas y heterogéneas figuras del aprender. Las cuales a su vez atraviesan y se combinan en distintas configuraciones, y hasta incluso compiten en un sujeto que aprende. Quien aprende, entonces, se sumerge en actividades que pueden ser distintas desde el punto de vista epistémico. En consideración de ello, el autor propone una clasificación de grandes dimensiones que responden a figuras del aprender: los saberes objetivados, los dominios de actividad y los dominios de relación. Un aspecto a destacar es la necesidad de observar estas figuras en relación con las otras dimensiones, dado que la “actividad epistémica supone un cierto tipo de relación con el mundo y define una identidad del que aprende. Por tanto: la relación con el saber es siempre, al mismo tiempo, epistémica, identitaria y social” (Charlot, 2021, pág. 9)

### **(3.3.a) Saberes objetivados**

Los saberes objetivados de acuerdo a lo propuesto por el marco teórico, son aquellos saberes que se incorporan en objetos, tales como libros, monumentos, obras de arte, etc, y a su vez remite al saber por él mismo al presentarse como un objeto intelectual (Charlot, 2008)

 En torno a este tipo particular de saberes puede destacarse que las referencias en las entrevistas son escasas, al menos en comparación con los otros tipos de saberes. Cabe consignar que en tanto saber por sí mismo, afloran expresiones relativas a tal o cual asignatura o campo del conocimiento, vinculado a las facilidades o dificultades para la asimilación de las mismas. Si bien no se observan, contemplando la totalidad de relatos, correlaciones absolutas entre saberes a los cuales se asigna mayor facilidad o dificultad de aprehensión y los concernientes a la carrera elegida, o correlación entre los saberes que se privilegian en términos de gusto y los demandados, hay cierta tendencia hacia ella. Por ejemplo, quienes estudiaron carreras de ciencias aplicadas sostienen:

*“****Siempre me gustó todo lo que está relacionado con la biología o las materias del área técnica****. No me gustaba ni lengua, ni historia. Geografía sí me gustaba porque era un poco diferente, Matemática me gustaba mucho (...) mi cabeza está hecha para otra cosa, no para la historia. Es algo que nunca me gustó, o capaz que no me gustó la forma de dar la materia” (Entrevista 1, Anexo III, pág. 7)*

*“****Biología era la que más me gustaba****”* *(Entrevista 3, Anexo III, pág. 46)*

O su contraparte:

*“Las que siempre me costaron más fueron las sociales como Historia, Ética y Ciudadanía, materias así en las que tenía que estudiar muy de memoria y aprenderme fechas y nombres” (Entrevista 4, Anexo III, pág. 61).*

Pero también hay casos de egresados de ciencias ligadas a la salud que tienen una carga importante de conocimientos básicos (matemática, física, biología, química) que indican:

*“En la secundaria, la materia que más me costó fue Física. Tuve que estudiar un montón, para poder aprobar” (Entrevista 3, Anexo III, pág. 47)*

O de ciencias económicas que consignan:

*“****Matemática no me gustaba****, por ejemplo, yo estudié Contador, pero Matemática no es algo que diga 'me encanta Matemática', la tengo ahí, no era algo que me gustara. Me gustaba Geografía, además el profesor era muy bueno, sabía mucho, nos hacía llegar su conocimiento, después Historia también” (Entrevista 8, Anexo III, pág. 127)*

En el caso de quienes estudiaron carreras de ciencias sociales indican:

*“Sí, Ciencias Sociales y Lengua, pero más que nada Ciencias Sociales. Matemáticas me gustaba, pero hasta finales de la primaria. Años después cambié de parecer completamente. Con Ciencias Sociales nunca tuve tropiezos ni con Lengua hasta el día de hoy. Fue clave”.* (Entrevista 5, Anexo III, pág. 78)

*“Al principio me inclinaba más por la lectura. Matemática se ve que no me gustaba mucho, no le daba mucha bola. Sí me gustaba lo que tiene que ver con escritura como Lengua, Cívica. En cuarto año fue el momento clave donde aprendí Derecho, aprendí muchísimas cosas. Aprendí de todo en cuanto a derechos, a obligaciones, a leyes, a normas, a la importancia de la Constitución Nacional, sobre todo. Fue un cambio de paradigma, un cambio de pensamiento sobre el destino a elegir. Preferí Derecho y acá estamos" (Entrevista 2, Anexo III, pág. 26)*

Por último, puede indicarse que no se hallaron significativas referencias sobre saberes incorporados en objetos, tales como libros u otros recursos.

###

### **(3.3.b) Dominios de actividad**

Los dominios de actividad son aquellas circunstancias en donde el saber y el aprender se presentan ante los sujetos como figuras de actividades prácticas a resolver, que de alguna manera solo pueden aprenderse a partir de la acción misma de llevarlas a cabo. En ese sentido Vercellino (2021), señala:

Aprender también puede ser dominar una actividad o volverse capaz de utilizar un objeto de forma pertinente: escribir, saber informática, nadar, utilizar algún instrumento musical, etc. Si bien son actividades no exentas de acciones reflexivas o que impliquen conceptualización, lo central en estos aprendizajes es que el producto del aprendizaje no es aquí separable de la actividad y se trata de actividades que se inscriben en el cuerpo en situación. Antes que un Yo reflexivo, epistémico, se compromete un yo empírico, práctico (Vercellino, 2021, pág. 8)

En las entrevistas aparecen, en más de la mitad de los casos y frecuentemente, las experiencias en el aprendizaje de instrumentos musicales y deporte. Los cuales son ejemplificadores de este tipo de dominación de actividades, en tanto que uno no puede aprender a tocar un instrumento sino es a partir de tomar contacto con él y practicar, lo mismos para el campo deportivo. No hay manera de aprender a jugar sino es a través del propio juego.

*“En la iglesia aprendí a tocar la guitarra, de chiquitito. Ellos tenían un grupo de música en ese momento y me sumé. (...) fue uno de los que me enseñó a tocar la guitarra. Después fui a talleres de guitarra, asistí a un taller en la Escuela 200. Fui al Centro Cultural 2, donde hice dos o tres años y donde aprendí a cantar bien, aprendí a mejorar la técnica de tocar la guitarra. Hice amistades, fueron varios años. Pero si vos me preguntás quién fue el que me incitó a tocar la guitarra, fue Ciriaco. Él fue el primero" (Entrevista II, Anexo III, pág. 26)*

En los siguientes pasajes se observa algo interesante, en tanto el dominio de actividad, en este caso tocar el teclado, se interrelaciona con el estudio académico:

*“(...) cuando estaba cursando la primaria y la secundaria, estudié en paralelo Profesorado de Teclados. Estudié 8 años y soy profesora de Teclado que nunca ejercí, terminé y no toqué más un teclado. Eso es lo que me preparó porque siempre tenía exámenes parciales y tenía finales, venían profesores de otro lado a tomarnos el examen y creo que de ahí tengo la constancia de saber estudiar porque a veces estudiamos y no aprendemos, creo que de ahí aprendí a cómo estudiar. No todos tenemos las mismas técnicas de estudio, creo que de ahí fue”.(Entrevista 3, Anexo III, pág. 55).*

Por su parte, en otro caso la figura de la música y la guitarra aparece conjugada con la tensión del aprendizaje práctico y el estudio del instrumento, en tanto se manifiesta un anhelo de haber podido estudiar música y no solo “tocar” música:

*“Mi viejito hacía un par de notas con la guitarra, después me enseñó la familia Valenzuela que eran de Maquinchao, el papá de mis amigos, que falleció, me enseñó algunas notas, entonces empecé a agarrar la guitarra y comencé a practicar, aprendí a tocar, y cuando estaba en la colimba era mi arma para conquistar a todos los superiores que teníamos ahí, participaba en algunos festivales, me gusta mucho el folclore, me gusta el rock nacional, porque yo soy de la época de la dictadura militar, entonces, esa era la época de Sui Generis, Pescado Rabioso, eran todas letras que nos dignificaban a nosotros, que muchas veces que no podíamos hablar, cantábamos esas canciones a escondidas, no era que vos te parabas en un escenario a cantar por ejemplo, Canción para mi muerte de Charly García o Demoliendo hoteles, alguna cosa de ésas porque ibas en cana, así que desde esa época empecé con el rock nacional y el folclore, por supuesto. Siempre se dice que la guitarra está guardada en el ropero, yo siempre la tengo arriba de la cama, en los tiempos libres tocás, entonás algo.* ***El error mío, cuando estaba en la banda de música, fue que yo tendría que haber aprendido música, no lo hice, de vago nomás, y las escalas, las notas, las sé hacer, las escalas de cada nota de la guitarra,******pero tendría que haber aprendido música porque tenía todo el tiempo del mundo, estuve 14 meses, son las cosas que uno deja pasar que ya no tiene retorno****" (Entrevista 7, Anexo III, pág. 120).*

En otro de los casos la guitarra es importante también, principalmente como elemento de socialización

*“Yo cuando estaba viviendo acá participaba en un grupo de la iglesia y en un momento hubo alguien que se le ocurrió de ver si alguien quería aprender y tal. También por esto mismo de los grupos de la iglesia hacíamos juntadas de jóvenes. De ahí fui aprendiendo.(Entrevista 6, Anexo III, pág. 106) (...) Me acuerdo que en un momento, uno de nuestros compañeros nos invitó a su cumpleaños, de día nos invitó a tomar unos mates en su casa de tarde y estaba su mamá, y en un momento preguntó si nosotros tocábamos la guitarra o algo, y justo daba la coincidencia de que sí, entonces la mamá dice 'ah, por eso se llevan tan bien ustedes', y yo en mi mente pensaba ' pero somos cinco', o sea, nos tenemos que llevar bien” (Entrevista 6, Anexo III, pág. 105)*

Mientras que en el siguiente extracto de otra entrevista esa articulación entre ambas dimensiones vuelve a aparecer, ahora vinculada al mundo deportivo y sus prácticas:

*“****Yo siempre hice mucho deporte, entonces el deporte es como que te enseña a ser constante y eso lo pude transpolar a casi todas las actividades de la vida****, que es lo fundamental para poder empezar algo y terminarlo, porque podés ser re inteligente, pero si no tenés constancia es imposible. Yo creo que, del ámbito del deporte, el deporte que sea porque hice de todo, hice handball, corrí, jugué al fútbol, es como que la gente de ese ambiente me enseñó a ser constante” (Entrevista 9, Anexo III, pág. 139).*

Por su parte la figura de lo deportivo aparece marcadamente en otra entrevista, en la cual si bien no se explicita la articulación con el campo académico y los estudios, si aparece la noción del método y la táctica aplicada a una actividad:

*“Para mí el fútbol es algo importante, es como mi cable a tierra, es algo que me gusta mucho, ojalá pudiera hacerlo toda la vida, es un deporte que nos gusta a todos, en la familia, somos todos futboleros. Cuando tuve que hacerme tiempo para empezar a practicar el deporte bien, porque empezar a entrenar en Deportivo Patagones fue una experiencia buena en todo sentido, yo había jugado al fútbol, pero jugaba al fútbol, once contra once y jugas como salga, yo no tuve escuelita,* ***no tuve esa referencia de pararla y tocar, de pararla y pasar, el orden táctico, esas cosas las fui aprendiendo de grande, que te cuesta mucho más****, pero era algo que me gustaba entonces lo hacía con gusto” (Entrevista 8, Anexo III, pág. 134).*

En uno de los casos un aparece un saber práctico el cual es vinculado a la necesidad de perfeccionarse y aprender más del mismo:

*“Siempre estoy esperando aprender más. Siempre. También soy peluquera, siempre le cortaba el pelo a mis hermanas y a mis amigas de onda, y cuando estaba haciendo la tesis me propuse estudiar porque me gustaría ejercerlo como oficio, nunca pensándolo como algo económico sino por el placer de hacerlo. Me puse a estudiar peluquería, estudié dos años y soy peluquera también. Siempre estoy haciendo algún curso con respecto a eso, alguna capacitación, ejerzo también porque trabajo de peluquera y tengo bastantes clientes. Lo hago con pasión y siempre estoy tratando de aprender más ahí”.(Entrevista 4, Anexo III, pág. 70)*

Por otra parte, en las entrevistas, principalmente en los pasajes en los cuales los/as entrevistados cuentan cómo fue su incorporación al mundo laboral emergen experiencias relativas al encuentro entre el saber universitario y las actividades prácticas demandadas en el trabajo:

*“a mí me pasó que muchos empleados viejos, primero como que, me miraban feo porque sabían que era abogada, pero después cuando veían que no sabía nada y que respetaba sus saberes de su trayectoria, la relación mejoró.* ***Nadie sabe más en el Poder Judicial que esos empleados que están hace 35 años****, por lo menos de lo que son los usos y costumbres de ahí adentro” (Entrevista 9, Anexo III, pág. 148)*

En lo relativo a las experiencias vividas en la universidad, en línea con lo expuesto en el análisis de la dimensión social, específicamente en el apartado 3.1.e, se remarca en los relatos los saberes aprendidos en espacios extra áulicos, en aquellas situaciones en donde el saber hacer es relevante, tal como en las instancias de aprendizajes en laboratorios, pasantías, salidas de campo, etc.

### **(3.3.c) Dominios de relación.**

En las situaciones de aprendizaje el sujeto se relaciona con dispositivos, previamente constituidos, a los cuales entra y debe apropiarse de determinadas formas relacionales (Charlot, 2008, pág. 109) A fines analíticos se los estructura en el siguiente apartado en tres partes, la primera concerniente a los niveles educativos inicial, primario y secundario; la segunda enfocada en los inicios de la universidad; y la última correspondiente a los años superiores o avanzados de la carrera hasta el final de la misma. Esta forma de estructurar los relatos obedece a la necesidad de observar cuales son los cambios significativos entre los distintos niveles, indagando a su vez en las posibles continuidades y rupturas entre ellos. Se pretende rastrear, a través del análisis de las entrevistas, cuáles son las experiencias en el ámbito educativo en las cuales se expresan las habilidades relacionales puestas en juego en las actividades cognoscitivas.

**En nivel inicial, primario y secundario:**

Lo institucional, en tanto que los sujetos se vinculan y relacionan con el saber escolar y académico mediados e incursos en estructuras con sus propias lógicas de funcionamiento, aparece menos presente en los niveles educativos previos a la universidad. Es posible sostener que esto se debe a que tanto la escuela primaria como la secundaria tienen diseños que permiten una mayor asimilación por parte de los/as estudiantes a las normas, quizá gradual e imperceptible. Mientras que los dispositivos universitarios poseen una lógica específica y profundamente distinta de los niveles previos

En lo respectivo a nivel inicial y primario en las entrevistas afloran en primer término en varios relatos las particularidades que sobrevienen a los cambios de establecimientos y hasta de localidades, en donde sobresale la idea de aprender nuevas reglas escolares y adaptarse a nuevas instituciones:

*“Era todo nuevo porque siempre había que volver a empezar. Las ciudades ya las conocía, pero comenzaba en una escuela diferente, con compañeros diferentes, con formas de manejarse diferentes. No todos los lugares son iguales". (Entrevista 1, Anexo III, pág. 6)*

*“Primer grado siempre es un mundo nuevo, al igual que pasa en la universidad. Los horarios son diferentes al jardín” (Entrevista II, Anexo III, pág. 25)*

De estos niveles (inicial y primario) si bien los/as entrevistados/as manifestaron en muchos casos no tener muchos recuerdos, emergen cuestiones relativas a las primeras amistades y vínculos interpersonales, a maestros/as que fueron significativos y experiencias tales como talleres, actos educativos, campamentos, etc.

Sobre la cuestión de las relaciones con compañeros y compañeras en la mayoría de los registros las experiencias son buenas. En otros casos están marcadas por el hecho de mudarse y no poder constituir un grupo de amistades constante. En otros casos aparece la cuestión del bullying o conflictos. En torno a esto último aparecen las figuras de docentes o directivos mediando u orientando.

Cómo puede observarse, no hay referencias significativas a los dispositivos y estructura de estos niveles, posiblemente por la naturalización de los mismos mencionados al inicio. Podría ensayarse que el dispositivo escolar en los niveles inicial, primario y secundario emula la organización, los ritos y las jerarquías del hogar y la familia, y que los sujetos al ser escolarizados asimilan rápidamente las pautas de comportamiento y las formas relacionales demandadas.

**En los inicios en la Universidad**

En torno a los inicios de la Universidad, pueden señalarse dos grandes dimensiones: la relaciones con los dispositivos y estructura universitaria; y la relación con compañeros y docentes.

En los inicios en este nuevo tipo de institución, con sus normas, tiempos y estructuras, los/as entrevistados manifiestan la incertidumbre que les provocó ese encuentro con un mundo nuevo:

*“****El primer cuatrimestre fue bastante hacer las cosas por inercia más que por saber lo que hacía****, era pasar día tras día a ver qué hay que hacer mañana, sin tener mucha idea. Luego, más adelante empezás a conocer gente, a hablar con gente y ahí ya vas sabiendo, digamos”* (Entrevista 6, Anexo III, pág. 101).

*“Estuvo bueno, lo que pasa es que* ***justo yo agarré el inicio de la carrera, fue de mucha incertidumbre porque la carrera se iba creando a medida que nosotros avanzábamos****, de cursar en condiciones muy rudimentarias, primero en el galpón que hicieron en la Rural, sin aire acondicionado, sin nada, era difícil”.* (Entrevista 9, Anexo III, pág. 144)

*“Fue rarísimo porque no conocía a nadie, no conocía Viedma. Yo estaba asustadísima porque realmente estaba sola en Viedma. Mi familia vino, me dejó y se fue. Yo decidí quedarme, les dije que no quería verlos por un mes. Yo quería estudiar y no tenía a nadie, ni siquiera alguien que haya sido mi compañero estudiaba lo mismo, así que fue un cambio muy abrupto, más teniendo en cuenta que nunca había estado sin mi familia tanto tiempo”* (Entrevista 3, Anexo III, pág. 48)

*“Bastante bien, quizás esto de no conocer a nadie hizo que primero sea bastante de hacer los trabajos solo, si no entendés algo le tenés que buscar la vuelta. Me perdí un curso de Robótica porque no sabía, me perdí algunas clases también por no enterarme y así. Ni siquiera usaba el email en ese momento, meses después abrí el email y tenía un correo de un tutor que decía sobre ayudarme en el inicio, yo arranqué en marzo y lo vi en julio creo al correo”* (Entrevista 6, Anexo III, pág. 101)

*“****Los primeros días fueron como los primeros días de la secundaria, pero con más distancia,*** *ya conocía Viedma, ya había venido, pero nunca me había quedado. Uno al salir de un pueblito en el cual ni siquiera somos cien habitantes, cuando yo estaba seríamos 80, 90 habitantes, muy chico, entonces cualquier lugar al que vayas que sea más grande, te parece un mundo. Yo venía acá y parecía que estaba en Buenos Aires, me parecía enorme. Cuando vine, después me volví a mi casa, le dije a mi mamá que no quería seguir, que me costaba el doble o el triple de lo que me había costado el secundario, y mi vieja otra vez insistiendo 'tenés que estudiar, yo voy a hacer el esfuerzo para que vos lo puedas hacer'”.* (Entrevista 8, Anexo III, pág. 129)

*“****Era un tanto caótico el tema de las cursadas*** *porque asistíamos a la escuela Industrial, entonces cuando los chicos salían al recreo, era un quilombo y no se escuchaba nada. Teníamos que hacer recreo también.Creo que fue lindo. Yo siempre fui la más vieja por decirlo de alguna manera, porque los demás eran todos chicos****.*** *Había muchos que habían empezado la universidad en otros lados y se habían vuelto a Viedma para empezar acá”.* (Entrevista 1, Anexo III, pág. 11)

*“****Fue un mundo de locos****. Se ve que todos los que arrancan primer año, en las primeras materias, cuando son muchos anotados, es un caos. En Teoría del Estado que fue la primera clase que tuvimos, éramos 102 en el aula de la Rural. No entraba ni el gato de afuera, no había espacio, literalmente. Recuerdo que una compañera de primaria, Joanna, también había empezado Abogacía, entonces fui con ella caminando. Fuimos hasta la Rural, no conocíamos nada, no conocíamos a nadie”*. (Entrevista 2, Anexo III, pág. 29)

*“Me acuerdo que cuando empecé a cursar, cursábamos en el colegio Industrial, la universidad todavía no tenía sede así que* ***los dos primeros años fueron bastantes caóticos en cuanto a espacio****”.* (Entrevista 4, Anexo III, pág. 64)

*“****Un poco expectante e incierto*** *pero me tenía confianza conmigo mismo porque tenía la facilidad de haber estudiado y tenía la intención de no llevarme ninguna materia, yo decía ' bueno, tengo chance de estudiar en tiempo y forma', esa era mi idea, más el objetivo que tenía previo de antes, tenía que hacerlo en tiempo y forma”. (Entrevista 5, Anexo III, pág. 83)*

*“****De los primeros días, éramos 115, no cabíamos en el aula, estaba la puerta abierta de la universidad y en el pasillo había como diez sillas para afuera****, (...) tenía que caminar de aquí para allá cuando hablaba, para que escuchen todos, así que estábamos en los banquitos en la universidad, todos apretados, hacíamos grupo y ni nos conocíamos, nos presentábamos ahí porque trabajábamos en grupo los primeros días. Hacíamos grupos, decíamos 'hey, vos cómo te llamas', y nos organizábamos”. (Entrevista 7, Anexo III, pág. 116)*

Preguntados sobre cómo afrontaron y que habilidades pusieron en juego para afrontar la incertidumbre inicial, en los relatos emerge en primer término la cuestión de haber armado grupo de estudios y empezar a vincularse con compañeros/s:

*“Lo más importante de ese primer año fue haber formado un grupo de estudio porque si no, era muy difícil* (Entrevista 1, Anexo III, pág. 12) Capaz que, si hubiera estado sola, hubiera tenido tiempo para mí, sería diferente porque en ese caso porque dormís cuando tenés ganas y estudias cuando tenés ganas. Pero cuando estás a cargo de una familia, si no tenés alguien que te esté pinchando para que estudies, es un poco más difícil” .(Entrevista 1, Anexo III, pág. 16)

Por otra parte aparecen nociones relativas a las técnicas y modos de organizarse y planificar para sobrellevar la nueva etapa:

*“****Lo más importante que aprendí fue a organizarme y a aprovechar el tiempo al máximo, porque me hice el hábito de estudiar en cualquier momento****. A la mañana era el único momento que tenía para estudiar, a mí nunca me gustó estudiar de noche, a los otros chicos les gustaba. Yo a la noche no podía estudiar, quizás salía a las 9 de cursar, llegaba a las 9 y media, comía y a las 10 y media ya estaba durmiendo, me ponía el despertador a las 5 de la mañana y no me levantaba, me quedaba en la misma cama, leyendo. Después sí me levantaba y estudiaba. Aprendí a hacer ese hábito, levantarme a las 5 de la mañana, leer una hora, dormir de 6 a 7 y media un ratito más, después levantarme. Me iba para mi casa los fines de semana y en el colectivo me llevaba las hojas, iba leyendo. E: ¿Había alguien que te iba aconsejando respecto a cómo organizarte o iba surgiendo de vos? Entrevistado 8: Yo solo, porque mi mamá me apoyaba y todo, pero de la universidad no tenía idea, nadie estudió en casa una carrera universitaria, solamente mi hermano, pero mi hermano tampoco la terminó, así que yo soy el primero en recibirme, no tenía referencias de nadie en cuanto a la universidad, todas esas cosas me las iba generando yo” (Entrevista 8, Anexo III, pág. 132)*

*“es como la etapa principal porque es donde uno conoce el ámbito y cómo se maneja el tema de la universidad,* ***aprendes a estudiar, ves la mejor manera de estudiar****” (Entrevista 4, Anexo III, pág. 66)*

*“****la organización era lo primordial para saber a qué materias le podías dar más bola y a cuál no****.* ***Cuando te digo dar más bola me refiero a saber cuáles iban a finales, cuáles no.*** *Porque si vos sabías que tenías la posibilidad de promocionar alguna, vas a ir a fondo a promocionarla, a sacar más que un 7, para sacártela de encima. En cambio, si sabías que una materia iba a final, a julio o a diciembre, la aprobaba y dejaba un buen apunte armado, porque en el final te toman todo. Dejar los resúmenes preparados para cuando llegue la fecha que tenés que rendir el final, entonces te ponés a estudiar, no tenés que resumir más nada. Esa era la organización que teníamos con el grupo que te decía, no sólo la mía. Eso lo aprendí de Mariano, ese tipo de organización de darle prioridad a tal materia y a cuál no. No es estudiar la que se promociona y la otra que va a final no. Es estudiar las dos, pero sabiendo que en la primera tenés la posibilidad de sacártela de encima antes. Ese era el consejo, es lo que hacíamos con el grupo. Para el tema de los finales, cada uno se encargaba de resumir una unidad, entonces cuando llegaba la fecha de tener que estudiarlo, ya teníamos todo resumido, porque cada uno se encargaba de hacer su parte. Eso es importantísimo, cuando son muchas unidades es bueno si tenés un grupo de estudio, que se lo dividan y listo. La famosa división del trabajo, es importantísima” (Entrevista 2, Anexo III, pág. 33)*

*“En la secundaria no tanto porque los profesores te resaltaban las fechas para que no nos olvidemos. En casa también te recordaban los horarios.* ***Ya en la universidad no, uno ya está grandecito, uno debe acordarse que es responsable de uno mismo. Había que recordar cuándo tenía tal materia, tal examen. Creo que en ese momento uno aprende a organizarse, a anotarse las fechas en algún cuadernito. Así, uno va a adquiriendo ese hábito de hacerse responsable****” (Entrevista 2, Anexo III, pág. 35)*

Es notable el hecho de que no aparezcan en las narraciones figuras de personal de la universidad, específicamente de las áreas vinculadas a las oficinas de estudiantes y bienestar estudiantil, las cuales tienen en los alcances de sus funciones acciones relativas a la inserción y adaptación de los/as ingresantes. Esto no significa que no hayan estado presentes, sino que no es recordado o no se le asigna importancia.

Otro aspecto que se pone de realce en las entrevistas respecto a la adaptación institucional es la particularidad y la ventaja de estudiar en una Universidad o una carrera no muy numerosa:

*“****No sé qué pasará en carreras más numerosas, pero una de las particularidades que tiene la Universidad de Río Negro, sobre todo nuestra carrera, es esa posibilidad de estar cara a cara, es el uno a uno****. Te conocen por nombre y apellido y no por la cara de haberte visto alguna vez. Son cursos muy chicos y sabés quién está dentro de ese curso. Con los profesores pasa lo mismo* (Entrevista 1, Anexo III, pág. 17).

Esto mismo ocurre en las carreras de gran matrícula a medida que pasan los años. En las entrevistas se menciona la relación entre el volumen del curso y los resultados de aprendizaje, en donde a medida que los grupos se hicieron más reducidos la posibilidad de estar “cara a cara” con los docentes y compañeros facilitaba el aprendizaje:

*“En esa materia, teníamos cinco profesores para todo ese salón completo, se hacía imposible, si tenías una duda, tenías que anotarte dos, tres, cuatro, cinco, todas las que tengas, para cuando venga el profesor sacártelas porque si no, era imposible. Al principio recuerdo eso, fue muy difícil el incorporar conocimientos y no tener el apoyo constante o la posibilidad de poder acceder a la información enseguida” (Entrevista 8, Anexo III, pág. 132).*

Otro aspecto que se destaca en la remembranza de los momentos iniciales de la universidad es la figura de los/as docentes de las primeras materias, lo cual se ha consignado anteriormente en el apartado 3.1.a. del presente trabajo.

**En la etapa de años avanzados y hasta la finalización**

La relación con el saber es siempre una relación con un tipo de saber y actividad intelectual. Charlot (2021), citando a Chevallard (1989), recalca que éste realiza una observación importante al plantear que *“cuando se aprende un saber en una institución, es necesario, para triunfar en ella, entrar en la relación que esta institución mantiene con el saber”*. Puede sostenerse que en el caso de la universidad, una vez transitados los momentos iniciales y habiendo dominado determinado tipo de relaciones que se han reseñado previamente, se transita por un momento en el cual las actividades intelectuales realizadas por los sujetos deben encuadrarse en el tipo de saber característico de la institución universitaria. Es decir, un/a estudiante puede estudiar numerosas horas, ponerle empeño, disponer de un método para hacerlo, pero si dichos modos y formas no generan la apropiación de saberes esperada por los docentes es probable que desapruebe.

En las entrevistas aparecen marcadamente experiencias de cómo aprenden y adaptan los/as estudiantes a lo que la universidad y la carrera les demanda:

*“Siempre le busco la vuelta porque cuando yo estudié* ***busqué las técnicas de estudio más apropiadas y si eran los mismos profesores, siempre les digo 'esto es multiple choice y si él te dijo que va a tomar esto, va a tomar esto****’. Y sino otra materia más complicada es 'no veas los power point porque ahí no hay nada, andá al libro porque en el libro está todo'. Siempre como que buscó eso, como ya lo estudié y tengo recuerdos de algunas cosas, más o menos creo que voy guiando para eso”* (Entrevista 3, Anexo III, pág. 55)

*“****yo desde que hacía los parciales ya iba preparándome todos los resúmenes para rendir el final. Decía 'este resumen va a ser para rendir el final', porque eran materias que no eran promocionables y entonces ya sabía que tenía que preparar bien el resumen****. Entonces, llegado el momento del final ya tenía todo, era solamente sentarme a estudiar porque armaba bien los resúmenes. Obviamente, a veces me surgía alguna duda con respecto a los programas y decía 'ah, mirá, esto no lo dieron, igual lo voy a estudiar por las dudas'”*. (Entrevista 3, Anexo III, pág. 55)

*“****Para mí es una carrera que necesitas estudiar con alguien para aprender.*** *Además, si cinco escuchan todas las mismas cosas, cinco personas tienen más ideas que una sola persona estudiando y podés escuchar distintos pensamientos. O capaz que no alcanzaste a copiar lo que dijo el profesor y otro dice que es importante”.* (Entrevista 3, Anexo III, pág. 49)

*“****No era como la secundaria, de llegar acá y descansar tranquilo. No, era ponerse a pensar qué curso al día siguiente, qué resumen tengo que hacer de tal materia, qué tengo que ponerme a leer. Es todo un mundo diferente y tenías que calcular bien los horarios.*** *Capaz que tenías ganas de salir a correr y tenías que sacrificar el trote o trotar menos, pero tenías que encargarte sí o sí de la universidad porque si no te atrasabas. Era así.”* (Entrevista 2, Anexo III, pág. 31) (...) “**Para el tema de los finales, cada uno se encargaba de resumir una unidad, entonces cuando llegaba la fecha de tener que estudiarlo, ya teníamos todo resumido, porque cada uno se encargaba de hacer su parte**. Eso es importantísimo, cuando son muchas unidades es bueno si tenés un grupo de estudio, que se lo dividan y listo. La famosa división del trabajo, es importantísima”. (Entrevista 2, Anexo III, pág. 33)

*“****Trataba de meter mucha consulta, de aprovechar a fondo las oportunidades para sacarme dudas y después escribir mucho, resumir mucho y tratar de relacionar.*** *Eso de meter mucha consulta, de* ***que cada oportunidad que tenía de ver al profesor y sacarme dudas lo hacía****” (Entrevista 4, Anexo III, pág. 65)*

*“En realidad, yo cuando tomé la decisión de empezar a estudiar en la universidad me dije a mí misma que no la iba a sufrir. Yo, como te decía antes, tengo facilidad para estudiar, entonces nunca lo sufrí, no es que me ponía a estudiar tres meses antes para un final y me machacaba la cabeza y me encerraba. No, me lo tomaba más relajado, como que, si lo aprendo realmente, o sea si lo puedo rendir es porque realmente lo aprendí y no el hecho de estudiar de memoria, no, porque sabía que no podía y no me salía. Entonces, me lo tomé más relajado y lo disfruté muchísimo, después ya a partir de tercer año que me acomodé un poco económicamente y que algunas cosas cambiaron, ya lo empecé a disfrutar mucho más, las salidas con las compañeras, el ir a congresos, a jornadas, esas son experiencias únicas, son situaciones que las disfrutas a full y no se vuelven a repetir después” (Entrevista 4, Anexo III, pág. 66).*

*“****Todo el día cursaba, solamente me quedaba la mañana para estudiar, era una locura, yo había agarrado el hábito de ir al baño y llevar las hojas para estudiar, porque había cosas que yo nunca había visto y me costaba el doble o má****s, si quería estudiar tenía que ponerle dedicación y hacerme de esas cosas, yo sabía que me iba a costar más que al resto de los chicos. Es más, el resto de los chicos que estaban, ya habían tenido experiencias en otras universidades, o habían estudiado acá en un secundario orientado a eso, entonces, sabía que tenía que ponerme” (Entrevista 8, Anexo III, pág. 131)*

*“Así fueron los cuatro o cinco años de la carrera, de esa manera,* ***teniendo más comunicación con los profesores, aprovechando el tiempo para estudiar con los compañeros, con mi grupo de estudio****” (Entrevista 8, Anexo III, pág. 134)*

*“A mí se me hizo más fácil porque si sacaba más de 8 o 9, depende el profesor, promocionabas. Y a mí nunca me costó sacar buenas notas, entonces las promocioné fácil. Después cuando se empezaron a amontonar los finales y ahí se complicaba porque estudiabas para las cursadas o estudiabas para los finales. (Entrevista 1, Anexo III, pág. 13)*

Otros aspectos que aparecen son los relativos a “formar parte” de la institución y de la carrera:

*“Después, entrar en el Laboratorio, que te inviten a formar parte de algo extra, que no es solamente estudiar sino formar parte de ahí, y que en ese lugar haya un grupo porque hemos hecho asados y demás como gente de Sistemas de la universidad, así que yo creo que eso es lo más importante” (Entrevista 6, Anexo III, pág. 106).*

**…**

Puede sostenerse, de manera sintética, que en lo concerniente a la dimensión epistémica, analizada en la presente sección, se observa cómo las figuras del aprender se articulan y cómo en cada caso se destacan los tipos de saberes a los cuales los/as entrevistados/as asignan mayor valor, existiendo no obstante notables coincidencias, por un lado, en relación a la importancia dada por los sujetos a las actividades prácticas, sean estas en el ámbito académico (prácticas profesionales, pasantías, salidas de campo, etc) u en otros ámbitos tales como el deporte y la música, y por el otro se observa un gran valor a la importancia de los dominios de relación respecto de la aprender a vivir y ser parte de la universidad.

# **3.4 A modo de síntesis**

En esta tercera parte del trabajo se expusieron los resultados de la investigación en consideración de los objetivos específicos 2, 3 y 4, los cuales se orientan a analizar exhaustivamente las dimensiones social, identitaria y epistémica (y las subdimensiones construidas) de la relación con el saber.

Tal como se ha indicado el rol de la familia en lo relativo a la educación es preponderante, tanto en lo concerniente a los apoyos brindados para comenzar y culminar los estudios, como también respecto a una serie de valores aprendidos. En este sentido, incluso cuando los padres o madres no han asistido a la universidad, no conocen ese mundo, el apoyo y la motivación aparecen como determinantes. Es destacable también la importancia que los/as entrevistados otorgan a las figuras de hermanos/as que previo a ellos habían incursionado en el mundo universitario.

En todos los casos, excepto en uno, la idea de asistir a la universidad estaba presente y promovida por la familia desde pequeños/as. En ninguno de estos casos se remite a situaciones en las cuales se hayan debatido entre estudiar o trabajar u otros proyectos. El destino parecía ser la universidad. No obstante, en muchos de los casos también había sido el camino de hermanos/as mayores, quienes no finalizaron sus estudios. Es decir, en un mismo hogar, con las mismas condiciones, unos tuvieron éxito y otros “fracasaron”. Esto permite sostener que los valores transmitidos por la familia, tales como el sentido de la responsabilidad, el ser estudiosos y el esfuerzo, son importantes y edificantes, pero que deben ser puestos en relación y articulados con otras mediaciones, experiencias y el rol de otras figuras que han sido significativas para el avance académico.

 En ese marco, otra figura fundamental y edificante respecto a los trayectos es la de los/as docentes. De ellos se recalca el acompañamiento, el hecho de ir más allá de la enseñanza de contenidos y ser atentos e interesados por la situación de los aprendientes.

 En relación a los compañeros de estudio, si bien hay heterogeneidad en relación al valor asignado por los/as entrevistados, cabe resaltar que el trabajo en grupo, el estudio colectivo y las amistades creadas en la carrera son sumamente importantes.

 Otros referentes que emergen como significativos son del ámbito religioso, deportivo o cultural.

Se resalta en todos los casos el valor asignado a las situaciones, personas y ámbitos de aprendizaje extra áulicos. Se destacan allí las actividades prácticas mediante las cuales pudieron fortalecer y consolidar lo aprendido durante la carrera, tal como salidas de campo, pasantías, prácticas profesionales, etc. Se rescata en ese orden que existen determinados momentos en que los saberes de la carrera cobran sentido, tal como en los laboratorios o pasantías. Se retoma esta cuestión más adelante cuando se abordan los dominios de actividad.

Respecto a la autopercepción como aprendientes la totalidad de los/as entrevistados se define como “estudiosos/as”, incluso desde muy pequeños. A su vez recalcan el esfuerzo y empeño puesto en el estudio y su capacidad de sobreponerse ante eventuales fracasos.

Rescatan asimismo que una vez que empiezan algo se ponen como meta finalizarlo, lo que no se acaba solamente en el ámbito educativo, sino también en otros aspectos de la vida cotidiana.

Se destaca también un gran deseo por finalizar la carrera, tanto para sentirse bien consigo mismos por el logro, como también por la posibilidad de destinar ese tiempo que queda libre a otras personas u actividades.

Lo distintivo no parece ser entonces la posibilidad de acceso, incluso entre miembros de una misma familia, sino cierta predisposición de los sujetos hacia la actividad de aprender que es individual pero a la vez social. Charlot (2021) indica al respecto: “Sólo aprende quién se moviliza en una actividad, incluso en la vida cotidiana, y, cuando se trata de un aprendizaje voluntario y consciente, en una actividad intelectual - en la escuela, por supuesto, pero también en un proceso de prueba y error o de imitación” (Charlot, 2021, pág.6) En las entrevistas la movilización hacia un objeto específico que es el saber universitario es muy marcada en los relatos.

Reforzando esta idea, continuando con lo expresado por Charlot (2021), cabe consignarse:

Nadie puede aprender en lugar del otro. Por supuesto, el estudiante solo puede aprender si el profesor le ofrece algo, de una forma u otra (curso, material, situación, proyecto, etc.), pero, en definitiva, quien aprende es el alumno y solo puede hacerlo si estudia. El saber adquirido es un producto directo de la actividad de este alumno y sólo indirecto de la actividad del profesor. Ciertamente, el aprendizaje sólo puede ser posible y eficaz cuando se cumplen determinadas condiciones materiales, institucionales y pedagógicas. Pero el proceso sólo comienza cuando se moviliza intelectualmente la persona que, así, se convierte en aprendiz (Charlot, 2021, pág. 6)

En lo referente a los saberes objetivados las referencias son escasas y poco significativas en los relatos, al menos en comparación del resto de los tipos de saberes a los que los/as entrevistados asignan mayor valor. Se optó por clasificar en este tipo de saberes a aquellos que los entrevistados distinguieron como áreas o asignaturas, en tanto su denominación como tales los objetiva. Dicho de otra manera, la matemática, la química o la historia se presentan como saberes en sí mismos, en tanto son referidos como objetos intelectuales a ser aprendidos.

 En lo relativo a los dominios de actividad afloran en los relatos experiencias de actividades musicales y deportivas, que se interrelacionan con las actividades académicas, en tanto que se aplican métodos de estudio o aprendizaje inherentes a instrumentos musicales o prácticas de deportes, al estudio de materias de la universidad. Asimismo, tal como se ha mencionado, las actividades prácticas (tales como experiencias en laboratorios, prácticas supervisadas, salidas de campo, pasantías, etc.), son jerarquizadas en los relatos atento a la valoración que los/as entrevistados asignan a las actividades en donde se aprende a la par de hacer y experimentar.

 Por su parte, en los dominios de relación, se expresa claramente en los relatos cómo fueron los aprendizajes que en cada momento de sus vidas para adaptarse a las instituciones educativas, con un mayor nivel de demanda y complejidad en los momentos iniciales de la carrera.

Suele hacerse mucho hincapié en la necesidad de que los/as ingresantes se adapten a la vida institucional, pero la comprensión de “lo institucional” aparece generalmente ligada a la asimilación de determinados dispositivos, tal como el uso del sistema de gestión de estudiantes, a la autonomía que deben ir ganando para realizar trámites autogestivos, los horarios, los lugares, etc. En las entrevistas aparecen las nociones de la incertidumbre inicial de comenzar en una institución novedosa, pero eso no es subrayado como un gran obstáculo, pareciera que se supera tempranamente. El gran desafío en los inicios, a raíz de las expresiones de los/as entrevistados, son las materias, la relación con los/as docentes y los/as compañeros, los exámenes, las clases, los temas, los conocimientos, etc. Es decir el núcleo principal de una carrera universitaria.

En la misma línea, en las entrevistas aparecen algunas políticas a las cuales pueden definirse como focalizadas y a las cuales los/as sujetos asignan valor, tal como el programa de becas de la Universidad, el Plan Fines, etc. Pero puede consignarse que aquello a lo que le dan mayor relevancia, en términos de lo que la universidad les brindó, pertenece al campo de los dispositivos estructurantes de la organización académica de los estudios universitarios, tal como la relación entre docentes y estudiantes, las actividades prácticas, sean curriculares o extracurriculares, el modo de trabajo grupal, viajes de estudio, etc. Es decir, que para la finalización de la carrera fue importante la asimilación de estos sujetos de las pautas generales que la Universidad propone, y no las acciones focalizadas que la Universidad suele disponer para los casos que considera requieren apoyos específicos (Becas, tutorías, etc.)

#

# **CUARTA PARTE: CONCLUSIONES**

El presente trabajo ha bregado por reconstruir la relación con el saber universitario de un grupo de egresados y estudiantes en fase de finalización de la carrera pertenecientes a la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro, atravesados por nuevas y viejas desigualdades. Para ello se presentaron, en la segunda parte, cada una de las historias, explorando las mediaciones entre las nuevas y viejas desigualdades y el acceso y la permanencia en los estudios universitarios, profundizando en cada uno de los casos el análisis de los rasgos característicos de su origen social y las situaciones socioeconómicas y educativas del ámbito familiar y personal. Asimismo en la tercera parte se identificaron y caracterizaron las tramas relacionales que han sido significativas para el éxito académico; se reconstruyeron los procesos identitarios que acontecen vinculados al éxito académico; y se identificaron y describieron las principales actividades cognoscitivas involucradas en los procesos de relación con el saber universitario.

A fin de estructurar esta cuarta y última parte, se comenzará tomando como guía los objetivos (general y específicos) y las preguntas de investigación vinculados a estos, exponiendo los resultados principales en cada uno de ellos. Posteriormente se realiza la puesta en diálogo de los resultados respecto de los trabajos antecedentes y del marco teórico adoptado.

Respecto al **objetivo general**, el cual indica **“**Analizar los procesos de relación con el saber universitario de estudiantes de carreras de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro, atravesados por nuevas y viejas desigualdades, que han egresado o se encuentran en fase de finalización de las mismas”, se propusieron las siguientes preguntas generales: ¿Qué características presentan los procesos singulares de relación con el saber en un grupo de estudiantes que han finalizado su carrera a pesar de que sus posiciones sociales los ubican, estadísticamente, en una población con escasas chances de recibirse?

Para acercarse a la comprensión de este objetivo general y de sus preguntas principales, la tesis se valió de los objetivos específicos y las preguntas inherentes que se exponen a continuación.

En lo concerniente al **primer objetivo específico**, el cual consigna: explorar, en los casos en estudio, las mediaciones entre las nuevas y viejas desigualdades educativas y el acceso, la permanencia y el egreso en los estudios universitarios, se propusieron las siguientes preguntas: ¿Cómo se articulan las desigualdades que atraviesan a los sujetos respecto a sus procesos singulares de relación con el saber? ¿Cuáles son las mediaciones entre su origen social y su desempeño académico?

En cuanto a las nuevas y viejas desigualdades que atraviesan a los sujetos, cabe señalar que en los casos analizados aparecen diferentes configuraciones entre las más clásicas, tales como el origen social en términos ocupacionales y educativos de las familias de procedencia, y las “nuevas” desigualdades, tales como las concernientes a la movilidad residencial, modificaciones en los cursos de vida y las trayectorias educativas previas.

En lo que respecta a la movilidad residencial cabe destacar que un común denominador en 3 de los 4 casos en los que debieron relocalizarse para comenzar los estudios radica en el hecho de que en la localidad de destino (Viedma) alguien los acogió y acompañó en los momentos iniciales, brindando alojamiento y apoyo afectivo. Tal es el caso del entrevistado 6, quien al llegar a Viedma vivió durante unos meses en la casa de familiares de una amiga de su pueblo natal; el entrevistado 8, quien vivió durante varios años en la casa de una amiga de su mamá; o la entrevistada 4, quien fue alojada gratuitamente en una pensión destinada a estudiantes oriundos de su localidad de origen.

En lo pertinente a otra de las denominadas nuevas desigualdades, las modificaciones en los cursos de vida, es preciso indicar que en la mayoría de los casos se produjeron variaciones significativas, tanto en lo relativo a la inserción en el mundo laboral durante el desarrollo de la carrera o en la ampliación de la familia nuclear con tareas de cuidados de hijos/as. En 3 de los 9 casos de los/as entrevistados/as comenzaron a trabajar los años superiores de la carrera (entrevistas 4, 6 y 8). A su vez, en el caso de la entrevista 9 la estudiante obtuvo un trabajo estable mientras cursaba el 3er año de la carrera. Si bien en los relatos se mencionan dificultades relativas a la distribución de tiempos entre trabajo y estudio, se manifiesta que la estabilidad económica dada por el trabajo y la no interposición de horarios laborales y de cursada, generan condiciones favorables para avanzar en la carrera, lo que implica que la organización horaria que propone la universidad, al menos en los casos en estudio, resultó ser un factor mitigante de la conjunción estudiar-trabajar.

En cuanto a las trayectorias educativas previas, analizadas desde su impacto y vistas como nuevas desigualdades, cabe consignar que las trayectorias se desarrollaron en instituciones públicas de gestión estatal, excepto en dos casos en los cuales el secundario se realizó en escuelas de gestión social, ligadas a la educación religiosa.En las narraciones los/as entrevistados hacen referencia a la percepción de la calidad y la preparación que les brindó la escuela media en vistas a continuar con estudios superiores. En algunos casos se consigna que les otorgó cierta acumulación de saberes que fueron facilitadores para comenzar la universidad, mientras que en otros casos, la mayoría, se destaca lo insuficiente de esa formación respecto a la carrera elegida. En estos casos se remarca el hecho de haber tenido que compensar estas falencias con una mayor dedicación horaria destinada al estudio para sobrellevar los años iniciales de la carrera.

En lo específico de las desigualdades definidas como “clásicas”, en consonancia con el marco teórico adoptado en el presente estudio, tal como el origen social, el género y la etnia, cabe señalar en primer término que una similitud en los casos en estudio radica en el hecho de que la idea y percepción del acceso a la universidad como proyecto estaba presente desde la niñez y la adolescencia, a pesar de que, en la mayorías de los casos, las dificultades económicas existentes en el hogar se consideraban como un obstáculo para el acceso. A su vez, en 8 de los 9 casos los/as entrevistados son los primeros egresados universitarios de su ámbito familiar, amén de que en algunos casos hermanos mayores los antecedieron en la experiencia en la universidad, pero sin finalizar la carrera. Se observa por otra parte situaciones en las que el efectivo comienzo de la carrera se postergó, tal como en el caso de la entrevista 7 en donde el estudiante lo hizo a edad avanzada, una vez que logró brindar cierta estabilidad a su núcleo familiar; o en el caso de la entrevista 9, en donde la estudiante tras ver obstruido su plan inicial de relocalizarse para estudiar en Buenos Aires atento a su maternidad temprana, comenzó la carrera de abogacía una vez que obtuvo un trabajo estable que le permitía organizar sus horarios; o en el caso de la entrevista 1 en la cual la estudiante halló en la creación y puesta en funcionamiento de la carrera de ingeniería agronómica la oportunidad de retomar los estudios universitarios en una carrera afín a la que había comenzado a los 18 años en la ciudad de La Plata, experiencia que terminó por no poder lidiar con el desarraigo.

Otro punto en el que se observan similitudes en las historias, y que parecieran operar como compensatorio de la situación económico-ocupacional y educativa del hogar de origen, es el relativo a los valores aprendidos en el ámbito familiar a los que los/as entrevistados/as asignan mayor importancia, tales como la responsabilidad, la perseverancia, el valor del estudio y del trabajo, el ser buenas personas, solidarias, el cariño, etc. Estos atributos aprendidos se vinculan con sus trayectorias en la universidad, en tanto es recurrente la mención a la necesidad de esforzarse y perseverar para finalizar la carrera. En el plano simbólico y afectivo, avanzar en la carrera, de acuerdo a los relatos, es una manera de ser coherentes y responsables respecto a esos valores transmitidos, y una manera de rendir cuentas a aquellos que con sus acciones posibilitaron el acceso y la permanencia en la universidad, lo que incluye también el apoyo material y económico necesario para cursar la carrera.

En torno a la cuestión de género y las desigualdades producidas, cabe remarcar principalmente la implicancia de las tareas de cuidado en aquellos casos en donde las estudiantes son madres y la gran cantidad de horas destinadas a esta actividad, que entran en tensión y se disputan el tiempo con las actividades académicas. Existen dos factores, de acuerdo a los relatos, que ofician como mitigadores de dicha situación, tal como los apoyos para los cuidados de familiares y la predisposición de los/as docentes para facilitar el cursado, sea flexibilizando el requisito de asistencia o permitiendo que las estudiantes asistan con sus hijos/as al aula.

Cabe señalar que, tal como se ha consignado anteriormente en la sección 2.10, no existen referencias a fenómenos de desigualdad atravesados por cuestiones étnicas o raciales.

En cada uno de los relatos las desigualdades emergen en articulación con las acciones, experiencias, estrategias, apoyos en tanto mediaciones que han permitido mitigar las condiciones adversas. Así, por ejemplo, quienes tenían sobre-edad al momento del ingreso destacan el apoyo de sus pares y los sostenes familiares para afrontar las cargas de cuidados mientras cursaban; quienes provenían de escuelas secundarias con formaciones no afines a la carrera elegida o cuyo nivel fue definido por los/as entrevistados como bajo, hallaron en compañeros/as y docentes soportes en términos académicos sumando un gran impulso y dedicación a los estudios para compensar los temas que no habían aprendido en la secundaria; y quienes migraron encontraron en sus compañeros/as y las familias de estos un segundo hogar, etc.,

Para avanzar en la comprensión las mediaciones entre estas situaciones de desventaja, producidas por las distintas desigualdades que se hacen presente en las historias, y las trayectorias académicas que los sujetos fueron forjando exitosamente, se requiere considerar las tramas relacionales, los procesos identitarios y las actividades cognoscitivas puestas en juego en los distintos momentos de la carrera.

En ese sentido, **el segundo objetivo específico** requirió “Identificar y caracterizar las tramas relacionales que han sido significativas para el éxito académico de los/as estudiantes que participan de la investigación”, en torno al mismo se plantearon las preguntas: ¿Cuáles son las tramas relacionales y de apoyos a los que los sujetos asignan mayor importancia para su experiencia universitaria? ¿A cuáles situaciones, personas y entornos de aprendizaje los/as estudiantes asignan mayor importancia en relación a su tránsito y persistencia en los estudios universitarios?

En los soportes de la experiencia universitaria, la familia es un apoyo en lo afectivo, simbólico, económico y material, pero en estos casos, atento a que en la mayoría sus padre y madre no habían asistido a la universidad y los hermanos que si lo habían hecho en la gran mayoría de los casos no habían culminado la carrera, la familia no opera como un soporte en términos de orientar y brindar consejos de cómo transitar la universidad o en brindar apoyo en términos académicos, sino que eso lo hicieron principalmente con compañeros y con el apoyo de los/as docentes. Cabe señalar que en los relatos no aparecen como significativos los apoyos de las estructuras y dispositivos institucionales creados a los fines de lograr una mayor adaptación a la vida universitaria, tales como los sistemas de tutorías, cursos de ingreso u oficinas y áreas vinculadas a la orientación y bienestar estudiantil.

Puede señalarse que cada caso es único en torno a las distintas articulaciones de las figuras del aprender y del tipo de actividad a la que cada uno/a le asigna mayor valor, existiendo no obstante notables coincidencias en relación a la importancia dada por los sujetos a las actividades prácticas, al saber-hacer y a las situacionalidad de los aprendizajes, sean estas en el ámbito académico (prácticas profesionales, pasantías, salidas de campo, etc.) u en otros ámbitos tales como el deporte y la música.

Otra dimensión esencial para comprender las mediaciones entre el origen social y la relación con el saber, son las que se abordan en el **tercer objetivo específico,** el cual propone “Reconstruir los procesos identitarios que acontecen vinculados al éxito académico”, en base a ello se plantearon los siguientes interrogantes:¿Cómo van modificado los estudiantes su percepción sobre ellos mismos durante el tránsito de la carrera y en especial durante los primeros años de la misma? ¿Qué factores incidieron en movilizar intelectualmente a los/as estudiantes hacia la actividad de aprender?

En torno a esto cabe señalar que todos/as los/as entrevistados señalan haber sido caracterizados por otros significativos (docentes de otros niveles, familiares, etc.) tal como se definen: aplicados estudiantes durante todos los trayectos educativos, con facilidad para estudiar y aprender.

A su vez, tal como se ha recalcado, en todos los casos los momentos iniciales de la carrera y los años posteriores, están regidos por una gran voluntad de sobreponerse y avanzar en los estudios. La idea de terminar, de lograr el objetivo, los acompañó constantemente. Son ellos mismos los que se observaban, es su propia mirada, principalmente, la que está allí para decirles que no había que “bajar los brazos” o rendirse, pero en esa movilización los otros juegan también un rol preponderante.

Existen a su vez referencias de cómo se percibieron durante la carrera, partiendo de la inseguridad inicial, hacia lograr a partir de segundo o tercer año una mayor confianza en ello/as mismos/as.

El **cuarto objetivo específico** indicó “Identificar y describir las principales actividades cognoscitivas involucradas en los procesos de relación con el saber universitario”, abordando las siguientes preguntas: ¿Cómo aprenden los/as estudiantes a relacionarse con la institución universitaria? ¿A qué conocimientos de los enseñados en la Universidad los estudiantes asignan mayor valor?

La universidad resultó para todos un choque de formas y modos de relacionarse y por tanto requirió la necesidad de adaptarse y aprender nuevos tipos de dominios de relación, de acuerdo a lo demandado por la institución. Esto queda claramente identificado en los inicios de la carrera. Pero resulta llamativo el hecho de que esa situación de incertidumbre inicial respecto a la organización institucional parece breve y no determinante. No existen referencias fuertes a los trámites administrativos u otros aspectos del habitus institucional/organizacional, sino que la universidad pareciera nacer en las propias materias de ese primer año. Es en las primeras asignaturas de donde emergen los relatos, por allí pasan las preocupaciones que rememoran, es sobre los contenidos, los temas, y del temor a no poder estar a la altura de lo demandado. Podría indicarse que en los inicios la universidad es ese gran nuevo mundo, ese nuevo edificio, etc, pero que, principalmente son las 3 o 4 asignaturas que hay que cursar.

En las reflexiones de los/as entrevistados se pone en valor lo aprendido y las estrategias puestas en juego en torno a cómo sobrellevar esas materias iniciales, sea a través de la conformación de grupos o dedicando mayor cantidad de horas de estudio para poder afrontarlas o aprovechando todas las oportunidades para consultar al profesor/a.

Por su parte, en relativo a los dominios de actividad, emergen en las entrevistas experiencias de actividades musicales y deportivas, que se articulan con las actividades académicas, en tanto se manifiesta que lo aprendido en este tipo de ámbitos sirvió de guía y fue aplicado a la vida en la universidad. Un aspecto sobresaliente, mencionado anteriormente en la presente parte del trabajo en torno a la dimensión social, es el concerniente a la importancia asignada a las actividades prácticas (tales como experiencias en laboratorios, prácticas supervisadas, salidas de campo, pasantías, etc.).

En cuanto a los saberes objetivados, es relevante observar que los mismos ocupan un lugar muy residual en los relatos.

Por otra parte, la puesta en diálogo de los resultados de la investigación con los **antecedentes de investigación** (resaltados en el apartado 1.1), permite realizar una serie de consideraciones. En cuanto a la articulación con los trabajos sobre la problemática del ingreso, la permanencia y el egreso, y su contracara, el abandono, la exclusión y la expulsión, puede indicarse que la presente investigación resulta útil y complementaria, en tanto que la perspectiva de los propios sujetos es la menos contemplada en la mayoría de los análisis. Aunque en los últimos años se está revirtiendo dicha tendencia, los estudios que toman como objeto de estudio el aspecto institucional no observan, en la mayoría de los casos, cómo perciben los propios estudiantes esas políticas institucionales que se despliegan habitualmente en las universidades para recibir a los nuevos actores, tales como cursos de ingreso, tutorías u otros dispositivos.

Para tener una noción de ello es destacable que considerando todas las entrevistas en conjunto la palabra “curso de ingreso” aparece en escasas ocasiones y solamente en la mitad de las entrevistas; la palabra “tutor” una sola vez en un solo caso; la figura del departamento de estudiantes solo aparece dos veces en dos entrevistas; y el concepto orientación vocacional aparece en una sola entrevista. Es decir, esos dispositivos que son objeto de interés científico en algunos de los trabajos antecedentes revistados (Clerici, Roldan y Astudillo, 2017; Fernández Lamarra et al, 2018) no parecieran ser importantes para los actores a los cuales están dirigidos.

Pero, tal cual se ha expresado anteriormente, lo institucional está muy presente en las narraciones, pero a través de otras grandes figuras: las materias y sus docentes. Para los/as estudiantes eso es la universidad, sobre todo en los inicios. A su vez, un aspecto a destacar respecto al vínculo con los/s docentes, radica en la alta valoración por parte de los/as entrevistados de la accesibilidad a los/as profesores, el “cara a cara”, el poder tener condiciones óptimas para poder preguntar y repreguntar sobre temas que les generaron complicaciones.

El trabajo, tanto en su diseño como en sus resultados, encuentra coincidencias con las investigaciones centradas en los/as sujetos reseñadas en el apartado correspondiente (Linne, 2018; Petric, 2017; Mancovsky, 2017; Fernández y Marquina, 2016; Carli, 2012; Araujo, 2017; Pierella, 2011; Valle et al, 2014; Bracchi, 2004), esencialmente en lo relativo al valor que tienen los pares y los docentes en las trayectorias exitosas. En lo específico de las investigaciones revistadas que también se afianzan en el campo teórico de la relación con el saber para analizar lo que acontece en la vida universitaria, tanto en las producidas en el contexto argentino como en algunos casos latinoamericanos (Falavigna y Arcanio, 2011, 2013; Vercellino et al, 2017; Rizzo, 2020; Xypas y Calvacanti, 2019; Xypas y Bergier, 2013, Xypas, 2017), se hallan numerosas coincidencias en torno a las particularidades y singularidad que cada sujeto tiene en tanto portador de una configuración única de las dimensiones constitutivas de la relación con el saber, y de cómo se articulan y ponen en juego las diversas mediaciones entre el origen social desfavorable y el éxito académico, con énfasis en el lugar que ocupan los otros significantes en los procesos de aprendizaje y la valoración por parte de los/as estudiantes de aquellas actividades cognitivas en donde se los saberes prácticos tienen preeminencia sobre otro tipo de conocimientos.

En ese sentido, en lo concerniente al diálogo entre la presente investigación respecto a los postulados y nociones de su **marco teórico** (apartado 1.2), puede consignarse que los resultados avalan y corroboran las ideas principales sobre las cuales se erige la teoría de la relación con el saber. El análisis de las experiencias se realizó desde la óptica de la noción de relación con el saber, en su vertiente socio-antropológica, la que prevé considerar tres dimensiones articuladas entre sí: la social, la identitaria y la epistémica. Con dicha guía se analizó en cada uno de los casos las distintas configuraciones, en donde puede sostenerse que esas disposiciones son únicas, y que los pesos y sentidos asignados a aspectos de cada dimensión son diversos. Los casos, si bien tienen puntos en común, son únicos y difíciles de cotejar entre sí. Se corrobora de esta manera lo expuesto en el marco teórico en torno a la necesidad de recuperar al sujeto y su singularidad. Esto no implica que el individuo transita este mundo solo, todo lo contrario, lo que los otros han hecho de él, y lo que él mismo ha construido es único e irrepetible. Tienen una historia, un origen familiar, condicionantes externos, llevan la marca de desigualdades (viejas y nuevas), pero son sujetos que actúan, padecen, disfrutan, aprenden, de una manera que ellos han construido en su relación con otros, consigo mismos y con el mundo. Y tal cual se ha expresado, en torno a lo educativo, sólo aprende quien se implica en una actividad epistémica, y en estos casos ese vínculo con el saber ha sido exitoso en términos de que entre lo demandado por la carrera y la institución, y sus movilización y actividad cognitiva hubo un encuentro de sentidos.

 De manera sintética, puede indicarse que para lograr el egreso o encontrarse a las puertas de ello, han debido aprender a relacionarse con los otros y consigo mismo, en un marco institucional particular como lo es la universidad, en donde la autovalencia y la autonomía distan de los modos aprendidos en los transcursos educativos previos, en donde la sujeción y guía institucional son capilares y graduales. No obstante, el rol de los/as docentes en la universidad que ha sido destacado como positivo por los/as entrevistados, en tanto guías y soportes emocionales, mantiene ciertas similitudes con las figuras clásicas de los/as maestros de otros niveles en donde prima la idea cuasi maternal.

Otra de las claves de la adaptación exitosa a la vida académica parece estar íntimamente ligada a la participación en instancias y situaciones en las cuales los saberes son evidentemente prácticos y desarrollados en situaciones y experiencias académicas extra-áulicas.

Por último, puede indicarse que un soporte fundamental para la culminación se halla en la capacidad que los/as sujetos adquieren para dominar el tipo de relación que la universidad les propone, sea con compañeros (en donde la institución promueve la incorporación a grupos de estudio) o con docentes (quienes son reconocidos tanto por sus saberes técnicos y científicos como por su predisposición para atender las necesidades de los/as estudiantes) y con los saberes (en donde la universidad demanda la dedicación de mucho tiempo de estudio). Todo ello sobre la base de una fuerte movilización de cada uno/a, que se encuentra asentada y alimentada por los valores y sentidos cifrados en los/as individuos desde tiempos tempranos en el ámbito familiar, educativo y social. Esto evidencia y corrobora lo sostenido en el marco teórico adoptado, en tanto no se puede estudiar la relación con el saber de los sujetos aislando aspectos o componentes, sino que se los debe pensar en la dinámica específica en la cual uno es a la vez singular y social, recuperando nuevamente a Charlot, indagando a un sujeto que es: “totalmente humano, totalmente social, totalmente singular (100%+100%+100%=100%) (Charlot, 2008b, p. 57).

# **Bibliografía**

-Araujo, S (2017) “Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad”, en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 27, junio 2017, pp. 35-61. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

-Arcanio, M, Luna, J y Goldenhersch, H. (2005). La cuestión del ingreso a la Universidad. En G. Biber, Graciela (Comp.) Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la universidad pública (pp. 29-31). Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

-Ardiles, M., y Borioli, G. (2010). Las huellas de la academia en los profesores de profesores. Algunos resultados del trabajo de campo. Praxis Educativa, 14(14), 57-65.

-Arias, M., Gorostiaga, J., Lastra, K., Mihal, I., y Muiños de Britos, S. M. (2016). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en cuatro universidades del Conurbano. Cambours de Donini, Ana María y Gorostiaga, Jorge (coords.), Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

-Balduzzi, M. M. (2011). Representaciones sociales de estudiantes universitarios y relación con el saber. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 21, 183-218.

-Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). Saber y relación con el saber. Buenos Aires: Paidós Educador.

-Bourdieu, P. (1998). Capital cultural, escuela y espacio social. Madrid: Siglo XXI.

-Bourdieu, P (1987) Cosas Dichas. Gedisa.

-Bourdieu, P. (1994) El campo científico. Revista REDES Número 2. Buenos Aires.

-Bourdieu, P (1984)) Sociología y Cultura. Grijalbo- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.

-Bourdieu, P y Passeron J. C (2009) Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Siglo XXI editores. Buenos Aires.

-Bracchi, C. (2004). Los ‘recién llegados’ y el intento para convertirse en ‘herederos’: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios. Buenos Aires: FLACSO.

-Brunner, J. J., y Ferrada Hurtado, R. (2011). Educación superior en Iberoamerica: informe 2011. Ril.

-Cabrera, A. F., Pérez, P., y López, L. (2014). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EEUU: bases conceptuales y puntos de inflexión. Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción. Barcelona: Laertes.

-Cambours de Donini, A. M. y Gorostiaga, J. (coords.) (2016). Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas. Buenos Aires: Aique Grupo Editor

-Camou, A. (2009). Introducción. (pp. 11 - 23). En Gvirtz, S.; Camou, A. (Coords.) La universidad argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad – estado. Buenos Aires: Granica.

-Carli, S. (2012). El estudiante universitario. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

-Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

-Cerioni, L. L., Donnini, N. E., y Morresi, S. S. (2010). Aplicación de indicadores cuali-cuantitativos para evaluar un programa de admisión a la educación superior.

-Charlot, B. (2003) Entrevista a Bernard Charlot. En: Revista espaço pedagógico. Vol 10, n° 2, jul/dic 2003. Universidad Passo Fundo.

-Charlot, B. (2008a). La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Ediciones Trilce.

-Charlot, B. (2008b). La relación con el saber. Elementos para una teoría. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

-Charlot, B (2014) La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. Polifonías Revista de Educación - Año III - Nº 4 -2014 - pp 15-35

-Charlot, B. (2016) . “Relação com o saber e as contradições de aprender na escola”. En: RECEI Revista Ensino Interdisciplinar, v. 2, nº. 06, Outubro/2016, UERN, Mossoró, RN. Pp. 11-19.

-Charlot, B (2021) Los Fundamentos Antropológicos de una teoría de la relación con el saber. Revista Internacional Educon | ISSN 2675-672 Volume 2, n. 1, e21021001, jan./mar. 2021. <https://doi.org/10.47764/e21021001-> pp

-Chevallard, Y. (2000). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aique Grupo Editor: Buenos Aires.

-Chiroleu, A. (1998). Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias, en: Revista Pensamiento Universitario, 6(7): 3-11.

-Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. Población, 9(3.1), 17-0.

-Clerici, Roldan, C, Astudillo comp (2017) Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias: conversaciones urgentes y nuevos desafíos en contextos complejos Río Cuarto : UniRío Editora, 2017.Libro digital, PDF (Actas de Congresos)

-Custodio, L. (2019). Caracterización de los desertores de la Udelar (año 2006): desde la inversión y el consumo hacia la exclusión académica y la deserción voluntaria.

-Da Silva, V. A. (Enero-abril, 2008). Relação com o saber na aprendizagem matemática: Uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas [Relación con el saber en el aprendizaje de la matemática. Una contribución para la reflexión didáctica sobre las prácticas educativas]. Revista Brasileira de Educação, 13(37), 150-190. doi: http://dx.doi. org/10.1590/S1413-24782008000100013

-Diker, G. (2007). ¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS. En R.Baquero, G. Diker, G. Frigerio (Comps.), Las formas de lo escolar (pp. 225-244). Buenos Aires: Del estante editorial.

-Duarte, B. (2005). El acceso a la Educación Superior: Sistemas de admisión a las Universidades Nacionales de Argentina. (pp. 1-26). En: Primer Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, 18-20 noviembre.

-Engstrom, C. y Tinto, V. (2008). Access without support is not opportunity. Change: The Magazine of Higher Learning, 40 (1), 46-50.

-Ezcurra, A. M. (2005a). Perfil socioeconómico y principales dificultades de los alumnos en el primer ingreso al grado universitario. En G. Biber (Comp.), Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública (pp. 15-27). Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

-Ezcurra, A. M. (2005b). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. Perfiles Educativos, XXVII, 118-133.

-Ezcurra, A. M. (2011a). Abandono estudiantil en educación superior: hipótesis y conceptos. (pp. 23 - 62). En Gluz, N. (Ed.) Admisión a la universidad y selectividad social. Los Polvorines: UNGS.

-Ezcurra, A. M. (2011b). Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos. En N. Elichiry, Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Buenos Aires: Noveduc Libros.

-Falavigna, C. H. y Arcanio, M. Z. (Febrero, 2011). Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción. Revista IRICE, 22, 7-16. Recuperado de http://www.academia.edu/7184358/Las\_demandas\_ling%C3%BC%C3%ADsticas\_y\_ cognitivas\_de\_la\_lectura\_de\_cuentos\_en\_el\_Jard%C3%ADn\_de\_Infantes

-Falavigna, C. H. , Arcanio, M. Z. Y Soler, P. (2013). Ingreso y desconcierto: ¿ Nuevas preguntas y viejas estrategias? Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades. Cuadernos de Educación Año XI – Nº 11 – ISSN 2344-9152.

-Fernández, M., y Marquina, M. (2016). El perfil sociocultural de los graduados universitarios: el caso de la Universidad Nacional General Sarmiento. 2015). La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

-Fernández Aguerre, T., Cardozo, S., Kunrath, R.; Ortiz, L.; Pacífico, A. y Trevignani, V (2020). Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad. Un estudio de caso comparado en cuatro universidades de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Informe Final. Núcleo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Superior del Mercosur. Fondo 2018.

-Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Marquina, M., y Aiello, M. (2018). La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional.

-Frigerio, G. y Diker, G. (2005). Acerca del saber, de la relación de saber y de las condiciones para aprender. En UNESCO/OREALC, (Coord.), Educación secundaria en la región: ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos (pp. 1-50). Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/ images/0014/001492/149270s.pdf

-Gagnon, M. (2011). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation: Clarification et besoin de recherches conceptuelles [Pensar la cuestión de las relaciones con los saberes en educación. Clarificación y necesidad de investigaciones conceptuales]. Les ateliers de l’éthique The Ethics Forum, 6(1), 30-42. Recuperado de http://creum.umontreal.ca/wpcontent/uploads/2011/06/pdf\_04\_Gagnon.pdf

-García de Fanelli, A. M. (2007). Acceso, abandono y graduación en la educación superior Argentina. Buenos Aires: SITEAL.

-García de Fanelli, Ana (2014) Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. RAES. Año 6/Número 8

-García de Fanelli, A., y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. Revista Iberoamericana de educación superior, 1(1), 58-75.

-Gluz, N. (2011). Recapitulación: cuando la admisión es más que un problema de “ingresos”. (pp. 231 - 239). En Gluz, N. (Ed.) Admisión a la universidad y selectividad social. Los Polvorines: UNGS.

-Gluz, N. y Grandoli, M. (2010). Condicionamientos sociales y académicos en el ingreso a la Universidad. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, XVII (29), 97-115. [104]

-Grieco, L. (2013). La dimensión grupal de la relación con el saber. Estudio de un caso en el escenario de la educación superior. Querencia, 14, 72-99. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/querencia/article/view/160/90>

-Guadagni, A. A. (2016). Ingreso a la universidad en Ecuador, Cuba y Argentina. CEA N°44. Universidad de Belgrano.

-Gómez Mendoza, M. Á., y Alzate Piedrahita, M. V. (2014). La enseñanza y su relación con el saber en los estudiantes universitarios colombianos. Educação e pesquisa, 40, 599-615.

-Hatchuel, F. (2009). La relación de los jóvenes con el saber: Entre transmisión e implicaciones inconscientes. Procesos Psicológicos y Sociales, 5(1-2), 1-10. Recuperado de: http://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/La-relacion-de-los-jovenes-con-el-saber.pdf

-Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. Revista Iberoamericana de Educación, 49(8), 1-11. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>

-Juarros, M. F. (2006) ¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región Andamios. Revista de Investigación Social, vol. 3, núm. 5, diciembre, 2006, pp. 69-90 Universidad Autónoma de la Ciudad de México Distrito Federal, México.

-Jure, E. (2010). Los docentes noveles y su relación con el saber que enseñan. II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Buenos Aires. http://cedoc.infd.edu.ar/noveles/principiantes/5/INV\_5\_Jure\_LOS\_ DOCENTES\_NOVELES\_Y.pdf

-Kalali, F. (2007). Rapport au savoir: Bilan sur la place du sujet dans les différents travaux. En Symposium: Rapports au (x)savoir(s): Du concept aux usages élèves [Relación con el saber: Balance sobre el lugar del sujeto en los diferentes trabajos]. Congrès international Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg. Recuperado de http://www.congresintaref.org/actes\_pdf/AREF2007\_Faouzia\_KALALI\_422.pdf

-Kisilevsky, M.; Veleda, C. (2002). Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.

-Latiesa, M (1992). La deserción universitaria: Desarrollo de escolaridad en la enseñanza superior. España: Siglo XXI.

-Linne, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y Graduación en jóvenes de sectores populares. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2018, 12(1), 129-147. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100009>.

-Lulo, J. (2002) “La vía hermenéutica: las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología”. En SCHUSTER, Federico (comp.), Filosofía y métodos de las ciencias sociales, Buenos Aires, Manantial

-Mairone, C. (2007). De l’institution scolaire au professeur des écoles: Quel(s) rapport(s) au savoir “Evolution des êtres vivants”? [De la institución escolar al profesor de escuela: ¿Cuál(es) son sus relación(es) con el saber sobre la ‘evolucion de los seres vivos’?]. En Symposium – Rapports au(x) savoir(s): du concept aux usages. Congrès international Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg. Recuperado de <http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Corinne_MAIRONE_457.pdf>

-Mancovsky, V. (2017). Por una pedagogía de “Los Inicios”. Congresos CLABES. Recuperado a partir de https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1558

-Marrero, A. (2006). El asalto femenino a la Universidad: un caso para la discusión de los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género. Revista Argentina de Sociología, 4 (7). Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx

-Miled, A. B. (2012). Éducation familiale et rapport au savoir chez des garçons et des filles tunisiens de première année d’école primaire: Une approche interactionniste sociale [Educación familiar y relación con el saber de de los niños y las niñas tunecinas de primer año de la escuela primaria. Un enfoque interaccionista social] (Tesis doctoral). Université de Toulouse le Mirail, Toulouse II. Recuperado de https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00727300/

-Monetti, E. (2003). La relación con el saber didáctico del docente de la Universidad Nacional del Sur. En Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas. San Luis, -Argentina.

-Montenegro, J.; Vicente, M. E.; Marchese, E.; Peralta, M. (2011). Pedagogía e ingreso a la universidad pública: supuestos y dimensiones político-pedagógicas de la propuesta de ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP. (pp. 1-10). VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Univ.Nac La Plata, La Plata, 8-10 agosto.

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

-Pardo, R (2012) “El desafío de las ciencias sociales: desde el naturalismo a la hermenéutica” . En PALMA, Héctor y PARDO, Rubén. Epistemología de las ciencias sociales. Perspectivas y problemas de las representaciones científicas de lo social, Buenos Aires, Biblos.

-Parrino, M. (2014a). ¿Evasión o expulsión?: los mecanismos de la deserción universitaria. Editorial Biblos.

-Parrino, M. (2014b) Factores intervinientes en el Fenómeno de la Deserción Universitaria. Revista argentina de educación superior, (8), 39-61.

-Petric, N. S. (2017). La trama del egreso a término: un estudio en egresados de universidades de gestión estatal de la región Centro.

-Pierella, M. P. (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. Revista Argentina de Educación Superior, (3), 26-48.

-Poggi, M.. Musard, M. (Junio, 2014). Rapport au savoir en EPS à l’ècole primaire. Recherches en Éducation, 19, 195-206. Recuperado de http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no19.pdf#page=195

-Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. Revista educación y pedagogía, 18(46), 11-24.

-Richard-Bossez, A. (2013). Saisir le rapport aux savoirs en actes à l’école maternelle: Éléments de réflexion conceptuels et empiriques. [Comprender la relación con el saber en actos en el jardín maternal: Elementos de reflexiones conceptuales y empíricas]. Rapport au savoir, 17, 123-135. Recuperado de <http://www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf>

-Rizzo, A (2020) Vicisitudes que atraviesan en sus procesos de aprendizaje los estudiantes que ingresan a las carreras de Licenciatura en Sistemas de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/123456789/16514

-Rochex, J.-Y. (Junio, 2004). La notion de rapport au savoir: Convergences et débats théoriques [La noción de relación con el saber. Convergencias y debates teóricos]. Pratiques Psychologiques, 10(2), 93-106. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.prps.2004.03.001

-Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación (2015). Anuario de estadísticas universitarias. Buenos Aires: Departamento de. Información Universitaria.

-Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de La Nación (2019) Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018- 2019. Buenos Aires.Departamento de. Información Universitaria.

-Saldaña Villa, M. y Barriga, O. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Revista de Ciencias Sociales, 16(4), 616-628. Recuperado en 01 de diciembre de 2021, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1315-95182010000400005&lng=es&tlng=es.

-Sigal, V. (1993). El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia?, en: Revista Desarrollo Económico; 33(130): 265- 280.

-Sigal, V. (2003). La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina. Documento de Trabajo N° 113, Universidad de Belgrano. Disponible en la red: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\_nuevos/113\_sigal.pdf

-Souto, M. (Septiembre-diciembre, 2009). Imaginario grupal y formaciones grupales en torno al saber. Revista do Centro de Educação, UFSM, 34(3), 437-452. Recuperado de http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/1607/902

-Tenaglia, G. (2011). Los rasgos de la relación con el saber del docente en el espacio de formación profesional (taller) en la enseñanza técnica. Estudio clínico (Tesis de maestría). Universidad de Buenos Aires, Argentina.

-Therriault, G., Bader, B. y Nodng, C. (2013). L’apport de la notion de rapport(s) au(x) savoir(s) en éducation aux sciences et en formation initiale et continue des enseignants du secondaire: Des exemples au Québec et au Gabon [El aporte de la noción de relacion(es) con el/los saber(es) en educación de las ciencias y en la formación inicial y continua de los enseñantes de secundaria: ejemplos de Quebec y Gabon]. Revue Esprit critique, 17, 70-93. Recuperado <http://www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf>

-Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Revista de educación superior, 71(18), 1-9.

-Tinto V. (1975). Dropout from higher education, a theoretical synthesis of recent research. Review of educational research, Vol. 45 No.1., p. 89-125

-Trow, M. (2005). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In P. Altbach (Ed.), International Handbook of Higher Education. Kluwer.

-UNESCO (2009) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009)

-Universidad Nacional de Río Negro (2015): Síntesis Estadística UNRN 2015. Viedma, Río Negro: Oficina de Aseguramiento de la Calidad. Recuperado de: http://www.unrn.edu.ar/index.php/calidad/estadisticas/474-sintesis-estadistica

-Universidad Nacional de Río Negro (2016): Memoria Académica 2015. Viedma, Río Negro: UNRN. Recuperado de: <http://www.unrn.edu.ar/images/memoria_2015_.pdf>

-Valle, G. B., Raiano, J., García, S., Suligoy, M. y Gómez, G (2014). Éxito y fracaso académico desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. Dos puntas, (9), 161-186.

-Van den Heuvel, R., & Vercelino, S. (2015). La movilidad de conceptos en el campo psicopedagógico: una aproximación a las relaciones entre conceptos propuestos por Jacky -Beillerot y Alicia Fernández. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía, 12(1), 1-13.

-Venturini, P., Calmettes, B., Amade-Escot, C. y Terrise, A. (2007). Analyse didactique des pratiques d’enseignement de la physique d’un professeure experimentée [Análisis didáctico de las prácticas de enseñanza de la física de un profesor experimentado]. Aster, 45, 211-234. Recuperado de http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA045-10.pdf

-Vercellino, S. (2014). La ‘relación con el saber’: Revisitando los comienzos del concepto. Revista Pilquen, 16(11). Recuperado de: http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico11/11\_6Vercellino\_Relacion.pdf

-Vercellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la ‘relación con el saber’. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. Revista Electrónica Educare, 19(2), 53-82.

-Vercellino, S., Heuvel, R. V. D., & Guerreiro, M. (2014). Deslocamentos teóricos da noção da" relação com o saber" e suas possibilidades para a análise psicopedagógica das aprendizagens escolares. Revista Psicopedagogia, 31(96), 275-288.

-Vercellino, S. (comp.) (2018) La escuela y los (des)encuentros con el saber. Editorial UNRN.

-Vercellino, S (2021) Una Contribución a la Fundamentación Epistémica y Delimitación Teórica de la Noción de ‘Relación con el Saber’Revista Internacional Educon | ISSN 2675-672 Volume 2, n. 1, e21021007, jan./mar. 2021. https://doi.org/10.47764/ e21021007

-Vercellino, S, Goin, M, Lovos, E, Gallo, A y Chironi, J (2017) Educación superior y relación con el saber: presentación de una propuesta de investigación. VII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. Córdoba.

-Xypas, C. y Cavalcanti, D. (2019). Êxito escolar e ascensão social de pessoas de origem popular: Narrativas, estudos de caso e aportes teórico-metodológicos. Paco Editorial.

-Xypas, C y Bergier, B. (2013). Por uma sociologia do improvável: percursos atípicos e sucessos inesperados de jovens na escola francesa. Revista Educação em Questão, 47(33), 36-58.

-Xypas, C. (2017). Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de origem popular (Sociological conditions of the school success of students of popular origin). Crítica educativa, 3(1), 5-18.

-Zambrano, A. (Enero-junio, 2013). Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Actualidades Pedagógicas, 61, 27-43. Recuperado de http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2329/2103

#

# **Anexos**

**Anexo I: Notas de campo**

**Anexo II: Guion de entrevistas**

**Anexo III: Entrevistas**

**Anexo IV: Consentimientos informados de las entrevistas**

1. La investigación se inscribe en los Proyectos de Investigación PI 40-C-796 “Ingresos e ingresantes: hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios” y PI 40-C-581 “La Relación con el saber de los/as ingresantes a las carreras de ciencias aplicadas de la UNRN” [↑](#footnote-ref-1)
2. Por ejemplo, en 2018 hubo 424.959 nuevos inscriptos en las universidades estatales y se recibieron 86.958 estudiantes. Aún así, entre 2009 y 2018 el sistema universitario argentino ha registrado un incremento del 41,3% de nuevos inscriptos y un aumento del 35,3% en sus egresados (SPU, 2019). [↑](#footnote-ref-2)
3. Desde su normalización la UNRN formula cada año un documento de evaluación del ejercicio institucional denominado Memoria. [↑](#footnote-ref-3)
4. La tradición hermenéutica sostiene que el mundo se comprende indagando en los significados de las acciones sociales, mientras que los positivistas sostienen que la ciencia debe explicar por qué ocurren los fenómenos por medio de leyes científicas que explican lo que acontece en la naturaleza, cuestión que deriva en la idea de que las ciencias sociales deben emular a las ciencias naturales postulando de esta manera el monismo metodológico (Lulo, 2002) o dicho de otra manera reducir lo social a lo natural (Pardo, 2012) . De esta polémica emana la discusión sobre el estatus epistemológico de las ciencias sociales, la cual es en definitiva una disyuntiva sobre el carácter explicativo o comprensivo del conocimiento científico. [↑](#footnote-ref-4)