



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COMAHUE  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**“A Nombre Propio”**

**El Oficio de Estudiante y las Identidades Personales y  
Sociales de Mujeres Primera Generación  
Trayectorias Socioeducativas en el IFDC de Sierra Grande**

**DOCTORANDA: María Alejandra Marin Aranda**

**DIRECTORA: Silvana Alicia Peralta (UNSJ)**

**FECHA: 02 de Febrero de 2024**

## **Agradecimientos**

A toda mi familia: mis padres, mi hermana y mi hermano y mis sobrinos, a mi hija Micaela y mi compañero. A todas ellas y ellos, por creer en mí, alentando mis pasos todos estos años,

A mi Directora de Tesis, Dra. Silvana Peralta, por sus lecturas cuidadosas, sus sugerencias, la dedicación profesional y personal, confiando y haciendo posible la presentación de este trabajo. Y en memoria de mi Co Directora, Mg. Graciela Alonso, quien nos acompañara en los primeros pasos con su mirada y escrituras certeras y comprometidas.

A mis compañeras de doctorado, con quienes iniciamos un experiencia formativa y nos fuimos constituyendo en sostén, compartiendo nuestras vidas, pensando y problematizando nuestras realidades socioeducativas,

A las estudiantes del IFDC y sus familias, por los diálogos y las historias narradas, por los sucesivos encuentros y reencuentros, por compartir la experiencia estudiantil transitada en el IFDC como primera generación

A la Universidad Nacional del Comahue, al equipo de posgrado y del doctorado, por su acompañamiento constante, haciendo posible la educación superior pública, gratuita, con justicia curricular en nuestra región,

Al IFDC de Sierra Grande, equipo directivo y docente por tornar accesible las diferentes actividades, por permitirme recorrer sus aulas y pasillos, por la lectura de sus proyectos en momentos de inicio y crecimiento institucional,

A la Dirección de Educación Superior y al Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, por acompañarme en este recorrido profesional,

A mis colegas y docentes con los que compartí experiencias formativas y laborales a lo largo de estos años, que con sus interrogantes me desafiaban a seguir indagando,

Y en memoria de Yaco.

## **Resumen**

La presente tesis pretende contribuir con aquellos interrogantes que circulan alrededor de las trayectorias socioeducativas de estudiantes que son las primeras en sus familias en ingresar a propuestas educativas de educación superior, en este caso una carrera de formación docente en la localidad de Sierra Grande. Nos interesa conocer la relación que se podría establecer entre el oficio de estudiante y las identidades personales y sociales de estas mujeres.

Guían el trabajo los siguientes objetivos de investigación: 1) Indagar en las trayectorias socioeducativas las construcciones acerca del oficio de mujeres primera generación en el profesorado de educación inicial en el IFDC de Sierra Grande; 2) Analizar los procesos de reconfiguración de las identidades personales y sociales a partir de la construcción y ejercicio del oficio de estudiante en educación superior en mujeres primera generación.

El proceso de investigación se enmarca en lo que se denomina estudio de caso simple, dentro del campo metodológico, tomando una institución educativa de formación docente de la localidad de Sierra Grande, en la provincia de Río Negro. Se optó por las siguientes técnicas: entrevistas semiestructuradas en profundidad (individuales y grupales), observación participante y análisis documental. Fue adquiriendo importancia el trabajo con las historias de vida de las estudiantes mujeres primera generación.

La investigación cobra relevancia en tanto que supone importante contar con conocimiento para pensar en “las nuevas”, las “recién llegadas”, en los desafíos que plantean a las prácticas no solo pedagógicas y didácticas, sino también a las representaciones de las identidades estudiantiles, al acompañamiento en los espacios de socialización definidos por las instituciones formadoras, en el aprendizaje del oficio de estudiante y consecuentemente en el de futuras docentes. Los desafíos se presentan en la formación docente considerando la

diversidad de sus estudiantes y trayectorias socioeducativas desde una perspectiva de género interseccional.

## **Abstract**

This thesis aims to contribute to those questions that circulate around the socio-educational trajectories of students who are the first in their families to enter higher education, in this case a teacher training career in the town of Sierra Grande. We are interested in knowing the relationship that could be established between the student profession and the personal and social identities of these women.

The work is guided by the following research objectives: 1) To investigate the socio-educational trajectories of the constructions about the profession of women first generation in the teachers of early education in the IFDC of Sierra Grande; 2) To analyze the processes of reconfiguration of personal and social identities based on the construction and exercise of the profession of student in higher education in first-generation women. The research process is framed in what is called a simple case study, taking an educational institution of teacher training in the town of Sierra Grande, in the province of Río Negro. The following techniques were chosen: semi-structured in-depth interviews (individual and group), participant observation and documentary analysis. The work with the life stories of first-generation female students became increasingly important.

The research becomes relevant insofar as it is important to have knowledge about "the newcomers", in the challenges they pose not only to pedagogical and didactic practices, but also to the representations of student identities, to accompaniment in spaces of socialization defined by training institutions, in the learning of the student's trade and consequently in that of future teachers. The challenges arise in teacher training considering the diversity of its students and socio-educational trajectories from an intersectional gender perspective.

## Índice

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. Significación del problema</b>	<b>9</b>
1.1 Preocupaciones iniciáticas, recorridos previos .....	9
1.2 De la situación problemática al problema del conocimiento .....	12
1.3 Formulación de preguntas a la situación problemática: el objeto de inter-esse.....	14
1.4 De los objetivos de la investigación a las hipótesis como anticipaciones de sentidos.....	16
<b>Capítulo 2. Inscripción del problema: Antecedentes y Estado de la Cuestión</b>	<b>20</b>
<b>1° Movimiento de búsqueda y registro de antecedentes</b> .....	<b>20</b>
2.1 Estudios sobre el acceso y la inclusión a la educación superior .....	21
2.2 Estudios sobre trayectorias socioeducativas y sus condicionantes .....	24
• Nuevas experiencias educativas y su relación con los aspectos subjetivos del ser estudiante .....	27
• Estudiantes primera generación y la experiencia de las mujeres .....	29
<b>2° Movimiento de búsqueda y registro</b> .....	<b>30</b>
2.3 Estudios sobre trayectorias socioescolares y “nuevos ingresantes o recién llegados” en educación superior.....	31
2.4 Estudios sobre el acceso y la inclusión a la educación superior desde una perspectiva de género interseccional.....	38
<b>Capítulo 3. Decisiones teórico metodológicas</b>	<b>41</b>
<b>A) Consideraciones conceptuales sobre trayectorias socioeducativas y oficio de estudiantes         mujeres primera generación en educación superior.</b>	

<b>3.1 Estudiantes primera generación en educación superior y experiencias en contexto de fragmentación y segmentación social .....</b>	<b>42</b>
• Estudiantes primera generación en educación superior .....	45
<b>3.2 Primeras indagaciones acerca de las trayectorias escolares .....</b>	<b>47</b>
• Trayectorias escolares: cuestionamiento a las miradas deterministas .....	47
• Ampliación de las indagaciones: trayectorias escolares y configuración de tránsitos escolares en plural .....	50
• El despliegue de las trayectorias escolares y la dimensión institucional: una perspectiva situacional .....	51
• Trayectorias educativas y condiciones de escolarización... ..	54
<b>3.3 Trayectorias socioeducativas (y no escolares): ser estudiante, oficio y aprendizajes/saberes .....</b>	<b>55</b>
• Luchas/resistencias alrededor de los sentidos escolares y los aprendizajes .....	62
<b>3.4 Identidades personales y sociales de estudiantes mujeres primera generación y la experiencia en educación superior .....</b>	<b>64</b>
• Identidades de mujeres desde una perspectiva de género interseccional .....	64
• Identidades de mujeres primera generación y la experiencia formativa .....	71
• Tensiones entre vida pública y privada en la experiencia de estudiantes mujeres primera generación a partir de su ingreso a la educación superior .....	74
<b>3.5 A modo de cierre... “Algunas ideas/categorías a la intemperie” .....</b>	<b>78</b>
<b>B) Diseño de Investigación. Enfoque metodológico y estrategias de indagación .....</b>	<b>82</b>
<b>3.6 Definiciones y decisiones metodológicas .....</b>	<b>83</b>
• Primeras decisiones .....	83
• Fuentes y técnicas priorizadas .....	84

- Encuadre y diseño de trabajo de campo: unidades de análisis, ejes de análisis y actividades a desarrollar..... 89
- Proceso de selección de informantes claves para el estudio de las trayectorias socioeducativas de estudiantes primera generación en el IFDC .....92
- De los relatos de vida al trabajo con historias de vida en las estudiantes primera generación: algunas precisiones o posicionamientos asumidos.....95
- Respecto de las historias de vida y las problemáticas sociales: surgimiento e interacciones. “El horizonte histórico” ..... 97
- La historia de vida como texto en base a una relación construida en la confianza.....99
- La perspectiva de las personas ..... 100
- Un alto en el trabajo con las historias de vida: la saturación como nexo entre lo social y lo personal.....101
- 3.7 Reflexiones derivadas del trabajo de campo..... 102**
- Algunas decisiones y definiciones acerca de las narrativas y sistematización de experiencias: análisis del material empírico y producción de sentidos y significados ..... 103
- Perspectivas de análisis respecto del conocimiento producido en la investigación cualitativa.....105
- Respecto de la conducta cualitativa durante el proceso de investigación ..... 107
- Revisión de la/s relaciones con los sujetos (¿objetos de investigación?) y las interrelaciones que se establecen en el proceso de investigación: aportes para repensar el rol de la investigadora..... 109



**Capítulo. 4. Las estudiantes primera generación en educación superior. IFDC Sierra Grande.**\_\_\_\_\_115

*E -Nací en un pueblito pequeño..... 116*

*L- Me crié en un paraje ..... 117*

*J -Yo nací acá en Sierra Grande ..... 119*

*M –Me crié en Cecilio Baez... ..... 120*

*N- Soy hija de una familia humilde..... 121*

**4.1 ¿Quiénes son? ¿De dónde vienen? ¿Cómo hicieron para llegar hasta el IFDC de Sierra Grande? Preguntas para historias recientes ..... 123**

**Capítulo 5. Una perspectiva sobre estudiar y ser estudiante. “Anotarme en el Instituto”: una oportunidad basada en la fuerza y el esfuerzo.**\_\_\_\_\_125

**5.1 Estudiar es una oportunidad: decisiones y aprendizajes sobre el ser estudiante del recorrido educativo antes del IFDC .....126**

**5.2 Llegar justito a la educación superior: ser estudiante condicional (por la edad, por ser madre, del campo y de otro país) ..... 132**

**5.3 Algunas ideas a modo de cierre ..... 139**

**Capítulo 6. Sentidos socioeducativos, prácticas formativas y proyectos institucionales en relación al oficio de estudiar de estudiantes mujeres primera generación.**\_\_\_\_\_142

**6.1 Ser estudiante de IFDC: Sentidos socioescolares de circulación y construcción institucional ..... 143**

- Ser estudiante de un IFDC y del IFDC de Sierra Grande desde el equipo docente y directivo..... 143

• Ser estudiante en los aspectos normativos .....	148
• Ser estudiante en la textualidad de los proyectos educativos institucionales.....	150
• Estudiantes mujeres primera generación en el IFDC: de la heterogeneidad social y educativa a las demandas del oficio propio del nivel .....	155
<b>6.2 El oficio de ser estudiantes primera generación: desafíos y perspectivas desde actores institucionales.....</b>	<b>162</b>
• Cursado, organización y rendimiento académico: cuestiones de forma y de fondo.....	163
• Hacerse el “lugar” de estudiante, una construcción disruptiva .....	167
<b>6.3 Prácticas formativas y Proyectos institucionales.....</b>	<b>170</b>
• Una revisión de las modalidades de enseñanza y de las miradas respecto del acompañar .....	170
• Creación de roles y espacios para abordar los desafíos y las problemáticas institucionales .....	172
• De la reunión de coordinadores a las definiciones, preocupaciones y “valoraciones” entre comillas: otras preocupaciones en la formación .....	174
<b>6.4 Algunas ideas a modo de cierre provisorio.....</b>	<b>176</b>
<b>Capítulo 7. Identidades personales y sociales y el oficio de estudiante en educación superior de mujeres primera generación.....</b>	<b>180</b>

1° Apartado

<b>7.1 La experiencia de estudiar en disputa: entre cuidar, criar y trabajar.....</b>	<b>182</b>
• Mediadores para estudiar (grupos, centro de estudiantes, saberes prácticos).....	191
• El legado de la experiencia de estudiar de las estudiantes primera generación: Consejos, ejemplos y saberes prácticos.....	199

<b>7.2 Crecimiento personal y profesional: cambios en la identidad personal y social .....</b>	<b>204</b>
2° Apartado	
<b>7.3 La experiencia de estudiar desde un nuevo lugar: de estudiante a docente. Identidades en Pugna.....</b>	<b>209</b>
• Expectativas y representaciones sociales y familiares alrededor de las estudiantes primera generación. “Renegarse del contexto: de los consejos familiares a los cuestionamientos personales” .....	215
• Estudiar moviliza y te abre puertas: una relación con el tiempo, un lugar y con el cuerpo .....	225
<b>7.4 De la postergación al debate personal: estudiar para no relegarse, para tener voz y abrirse al mundo... ..</b>	<b>228</b>
<b>7.5 Algunas ideas a modo de cierre .....</b>	<b>233</b>
<b>Capítulo 8. A modo de conclusiones_____</b>	<b>239</b>
<b>8.1 Los inicios en la educación superior de las estudiantes primera generación: ser “estudiantes condicionales”(sentidos y tensiones).....</b>	<b>241</b>
<b>8.2 Sentidos estructurantes y prácticas de formación sobre el ser estudiante y su oficio en educación superior .....</b>	<b>243</b>
<b>8.3 La experiencia de estudiar en disputa. De la postergación al debate personal.....</b>	<b>245</b>
<b>8.4 Miradas y desafíos pendientes a las prácticas pedagógicas-didácticas y políticas públicas de reconocimiento del derecho a la educación.....</b>	<b>249</b>
<b>Capítulo 9. Referencias Bibliográficas_____</b>	<b>251</b>

<b>Capítulo 10. Anexo</b>	<b>263</b>
• Guiones de las entrevistas .....	264
• Entrevistas .....	270
• Gráficos de desplazamientos geográficos de las estudiantes .....	306
• Matrices de análisis .....	308

## Introducción

La democratización del derecho a la educación para los sectores y grupos sociales excluidos históricamente, es una de las preocupaciones inherentes en los diversos trabajos de investigación de los que he sido parte.

En el primer proyecto de investigación denominado “El capital escolar y estrategias de reproducción y reconversión social. Un estudio cualitativo en instituciones educativas de las provincias de San Juan y Mendoza”, participé como profesora en carácter de investigadora en formación. En este trabajo el interés estuvo centrado en construir conocimiento sobre las prácticas y estrategias que se ponen en juego en las escuelas para la distribución y apropiación del capital escolar, con la intención de analizar las estrategias de reproducción y reconversión social que emplean los estudiantes y docentes dentro del sistema escolar para comprender su éxito o fracaso escolar. El estudio se realizó entre los años 2006-2007 en escuelas secundarias de la ciudad de San Juan y Mendoza y el abordaje estuvo dado desde perspectivas de la sociología de la educación interpretativa y crítica, desde enfoques cualitativos y etnográficos.

En un trabajo posterior (2010), para la obtención de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, las inquietudes se vincularon a estudiantes adolescentes embarazadas, madres y padres que asistían a la escuela secundaria en la localidad de Sierra Grande. Este trabajo buscó problematizar e interrogar las acciones diseñadas (programas, proyectos institucionales, normativa) en relación a la inclusión y retención de este grupo de estudiantes, identificar los factores que condicionan estas prácticas en las escuelas y dependencias del sistema educativo provincial y conocer/caracterizar la relación de ello con las estrategias/vínculo que las/os estudiantes van desarrollando en su paso por la escuela. El

trabajo de investigación se desarrollo bajo el denominado estudio de caso y desde una perspectiva etnográfica (2008-2009).

Teniendo en cuenta estas investigaciones preliminares, y rescatando los aportes obtenidos, en la presente los interrogantes circulan alrededor de las trayectorias socioeducativas de estudiantes que son las primeras en sus familias en ingresar a propuestas educativas de educación superior, en este caso carreras de formación docente.

Este grupo de estudiantes ingresa en el año 2013, cuando es creado el Instituto de Formación Docente en la localidad de Sierra Grande. En esa oportunidad se inscriben y comienzan a cursar alrededor de doscientos estudiantes. El Instituto de Formación Docente, se crea con el profesorado de educación inicial y aunque muchas/os expresan que no es la carrera que querían, la misma es vivida como una oportunidad, como una posibilidad que se “da” en la localidad.

Estas estudiantes han transitado trayectorias escolares diversas, discontinuas, en ocasiones presentaron dificultades en el acceso y permanencia en los niveles obligatorios del sistema educativo. Algunas comenzaron a cursar estudios universitarios, pero no pudieron continuar con los mismos. Muchas son las primeras en sus familias en acceder a este nivel del sistema educativo.

Desafíos, preguntas y problemáticas se presentan ante la masividad del ingreso y las posibilidades de responder a las dificultades que se van observando en los cursados, en relación al trabajo y rendimiento que se espera de un estudiante. Dificultades en el acceso a los materiales bibliográficos, en la presentación de trabajos prácticos, calificaciones de exámenes parciales, trámites administrativos, trabajos en grupo, son algunas de las situaciones vividas como “problemáticas” por docentes y directivos.

Pero estas mismas estudiantes han ido resolviendo estas situaciones vividas como problemáticas. Se comienzan a observar altos índices en inscripción/presentación a rendir exámenes, con la consecuente acreditación de espacios curriculares.

Así es que los interrogantes sobre estas trayectorias, no solo se refieren al acceso, al ingreso, sino a la permanencia, a los aprendizajes que construyen en sus experiencias escolares con el objetivo de obtener una formación profesional.

Las preguntas ejes de este trabajo de investigación son las que a continuación se detallan:

- ¿Cómo iniciaron sus estudios estas estudiantes que son primera generación? ¿Qué acciones propone la institución formadora vinculada a la construcción del oficio de estudiar y/o para el acompañamiento de las trayectorias escolares? ¿Qué relaciones, sentidos y prácticas se fueron construyendo entre las trayectorias sociales-educativas y la construcción del oficio de estudiante de educación superior?

- ¿Qué relación se establece y qué reconfiguraciones genera el ejercicio del oficio de estudiantes en sus identidades personales y sociales, como mujeres primera generación?

De este recorrido formativo, se pretende conocer cómo van construyendo el oficio de ser estudiantes, que se recupera o tensiona respecto de sus trayectorias educativas previas al iniciarse en este proyecto educativo y cómo estas (re) construcciones se vinculan con sus identidades personales y sociales por ser las primeras en sus familias en acceder a este nivel del sistema educativo rionegrino.

El trabajo de investigación tiene como propósito contribuir con la producción de conocimiento en relación a las construcciones de sentidos, prácticas y aprendizajes vinculados al oficio de estudiantes, a sus identidades personales y sociales, en mujeres que

son las primeras en sus generaciones familiares en cursar propuestas educativas de educación superior, en este caso, propuestas de Formación Docente.

Se considera pertinente investigar esta temática-problemática dado que la matrícula de educación superior, y específicamente en los Institutos de Formación Docente, se ha incrementado con el ingreso de estudiantes<sup>1</sup> y particularmente en los últimos años, ellos/as son los/as primeros en sus generaciones en acceder a los estudios superiores.

Para el presente trabajo de investigación se ha decidido por una perspectiva metodológica predominantemente de tipo cualitativo. El proceso de investigación se enmarca en lo que se denomina estudio de caso y la selección se realiza teniendo en cuenta la posibilidad de trabajar in situ y en profundidad con el objeto de estudio. Este proceso se desarrolla tomando un caso simple, una institución educativa de formación docente de la localidad de Sierra Grande, perteneciente al departamento de San Antonio Oeste, de la provincia de Río Negro. Se consideraron de utilidad como fuentes y técnicas la entrevista semiestructurada y las historias de vida, la observación participante y el análisis documental. El trabajo de campo posee cuatro ingresos que van desde el año 2015 al 2021.

La mayoría de las entrevistas se realizaron en el espacio físico de la institución educativa desde el año 2015 al 2021. Para este último año el lugar físico se modificó dada las condiciones de post pandemia y bimodalidad que se instauró bajo formas de protocolos de actuación escolar. El trabajo de campo se organizó bajo las medidas de seguridad que rigieron en ese momento: en forma presencial, manteniendo las distancias sociales obligatorias y con

---

<sup>1</sup> La matrícula de las Instituciones de Formación Docente se viene incrementado en las últimas décadas en función de lo señalado por normativa nacional como de estadísticas. Desde el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, Res. CFE N°188/12, se expresa que ese incremento rondaba en un 29% para el año 2008. Desde el Informe Nacional de Indicadores Educativos, elaborado en el año 2021 por Dabenigno y Bottinelli, como parte del Plan Nacional de Evaluación Educativa 2021-2022 aprobado por Resolución CFE N° 396/2021, se menciona que en el caso de las carreras de grado del sector estatal, la matrícula se duplicó entre 2007 y 2017 para luego tender a estabilizarse.



los elementos de higiene. Otras entrevistas fueron realizadas en forma sincrónica a través de una aplicación gratuita de videollamada.

La comunicación del trabajo se organizará en capítulos de la siguiente manera.

En el Capítulo 1 llamado **El planteo del problema** nos acercaremos a las preocupaciones con las que iniciamos este recorrido, para luego transitar el vaivén que va desde la situación problemática al problema de conocimiento propiamente dicho. Allí compartiremos la formulación de preguntas que nos ayudaron en la constitución de esta situación problemática. Por último definiremos los objetivos que nos guiaron así como las anticipaciones del sentido expresadas en nuestras hipótesis de trabajo.

En el Capítulo 2 denominado **La inscripción del problema: antecedentes y estado de la cuestión** presentaremos el campo de estudios donde se inscribe nuestro problema de conocimiento. En este capítulo se encontrarán lo que hemos denominado movimientos de búsqueda y registro de antecedentes. En el primero de estos movimientos se encontraran referencias 1) a los estudios sobre el acceso y la inclusión a la educación superior un segundo, 2) estudios sobre las trayectorias socioeducativas y sus condicionantes, 3) nuevas experiencias educativas y su relación con los aspectos subjetivos del ser estudiante y un 4) estudiantes primeras generación y la experiencia de las mujeres .

En el segundo movimiento encontraremos trabajos que fueron organizados bajo las siguientes denominaciones: 1) estudio sobre trayectorias socioescolares y nuevos ingresantes o recién llegados a la educación superior, el 2) estudio sobre el acceso y la inclusión a la educación superior desde una perspectiva de género interseccional

El Capítulo 3 **Decisiones teórico metodológicas** está constituido por dos partes. En la parte **A) Consideraciones conceptuales sobre las trayectorias socioeducativas y el oficio de estudiantes mujeres primera generación en educación superior** se procederá a

especificar y detallar las categorías que se han ido construyendo y que constituirán la perspectiva conceptual desde la cual nos acercaremos a nuestra temática problemática. En este apartado encontraremos estas categorías que pensamos “a la intemperie” bajo cuatro ejes: 1) estudiantes primera generación en educación superior y experiencias en contexto de fragmentación y segmentación social, en el 2) se hará referencia a las indagaciones acerca de las trayectorias escolares, en el 3) se señalará nuestra posición respecto a las trayectorias socioeducativas y la relación entre ser estudiante el oficio y los aprendizajes y saberes, por último 4) se presentará el eje de las identidades personales y sociales de las estudiantes primera generación y la experiencia en educación superior.

Encontraremos también en este capítulo la parte **B) Diseño de investigación. Enfoque metodológico y estrategias de indagación.** Aquí se compartirán definiciones y decisiones metodológicas empleadas en trabajo de campo como así también reflexiones derivadas de este trabajo. Este apartado está constituido por un primer punto denominado “Definiciones y decisiones metodológicas” donde se ubicarán las primeras decisiones, las fuentes y las técnicas priorizadas, el encuadre y el diseño del trabajo de campo, la indagación para la selección de los informantes claves para el estudio y cómo pasamos de los relatos de vida al trabajo con historia de vida en las estudiantes primera generación. En cuanto al segundo punto, “Reflexiones derivadas del trabajo de campo” se expresarán algunas definiciones y precisiones acerca del análisis del material empírico, la producción de sentidos y significados así como aportes para pensar el rol de la investigadora.

En el Capítulo 4 **Las estudiantes primera generación en educación superior, en el IFDC de Sierra Grande,** se compartirá la historia de las mujeres que son las primeras en sus familias en llegar a una institución educativa de educación superior. A través de estas

historias nos iremos acercando a las estudiantes mujeres, recuperando sus voces y resignificando fragmentos vitales de sus recorridos hasta llegar al instituto.

En el Capítulo 5 **Una perspectiva sobre estudiar y ser estudiante: anotarme en el instituto, una oportunidad basada en la fuerza y el esfuerzo**, se pretende indagar sobre los sentidos y las representaciones que las estudiantes primera generación fueron construyendo respecto al ser estudiante a lo largo de sus trayectorias educativas y sociales así como analizar las tensiones presentadas en el oficio estudiantes en el ingreso de la carrera y las estrategias estudiantiles que van construyendo para resolverla.

En el Capítulo 6 **Sentido socioeducativos, prácticas formativas y proyectos institucionales en relación al oficio de estudiar de estudiantes mujeres primera generación**, se abordarán las representaciones y sentidos de ser estudiante así como la influencia de los fundamentos normativos pedagógicos y didácticos que subyacen en las prácticas de formación y en los proyectos institucionales, dirigidos tanto las trayectorias estudiantiles como las estudiantes primera generación. En este capítulo pretendemos acercarnos a los sentidos y significaciones, con la intención de observar y analizar cómo se vinculan posteriormente con los proyectos y las propuestas institucionales en busca de indicios estructurantes, contradicciones y discusiones al respecto. Al mismo tiempo visibilizar las tensiones que se fueron presentando y reconociendo entre las prácticas pedagógicas y el oficio de estudiantes de primera generación, así como los desafíos e interpelaciones a la propuesta formativa del IFDC.

En el Capítulo 7 **Identidades personales y sociales y el oficio de estudiantes en educación superior de mujeres primera generación** se pretende indagar las representaciones y expectativas que circulan alrededor de las estudiantes que son primera generación y su influencia en la configuración del oficio de estudiante desde el ámbito

familiar y afectivo más próximo, así como analizar las reconfiguraciones que se producen en las identidades personales y sociales a partir del ejercicio de este oficio en estas mujeres.

Recuperar las voces para este apartado de integrantes del grupo familiar y de amigas y compañeras así como de las estudiantes egresadas primera generación ha sido uno de los aspectos y contribuciones más significativas en este proyecto y proceso de investigación.

Por último en el Capítulo 8 **A modo de conclusiones** se compartirán apreciaciones generales, organizadas en tres ejes: 1) Los inicios en la educación superior de las estudiantes primeras generación: ser estudiantes condicionales, 2) Sentidos estructurantes y prácticas de formación sobre el ser estudiante y su oficio en la educación superior y 3) la experiencia de estudiar en disputa: de la postergación al debate personal. A modo de apertura se traerán algunas otras ideas que fuera también dejando este trabajo de investigación como posibles desafíos.

En el Capítulo 9 se encontrarán las **Referencias bibliográficas** empleadas en el presente trabajo de investigación.

Y en el Capítulo 10 **Anexo** se dispondrá de los guiones/protocolos empleados en el trabajo de campo, gráficos respecto de los desplazamientos geográficos de las estudiantes primera generación, así como matrices de análisis de las fuentes seleccionadas.

## Capítulo 1. Significación del Problema

Con este apartado se da inicio al trabajo de investigación que tiene por temática de interés las trayectorias socioeducativas de mujeres que son las primeras<sup>2</sup> en sus familias en acceder y transitar propuestas de educación superior<sup>3</sup>. Nos interesa conocer la relación que se podría establecer entre el oficio de estudiantes y las identidades personales y sociales de estas mujeres.

Para ello nos acercaremos a ciertas preocupaciones iniciáticas con las que iniciamos este recorrido, luego transitaremos el vaivén que va desde la situación problemática al problema de conocimiento propiamente dicho.

Arribaremos a la formulación de preguntas que nos ayudaron en la constitución de esta situación problemática, definiendo con mayor precisión el objeto de inter-esse.

Por último compartiremos los objetivos que nos guiaron, así como las anticipaciones de sentidos expresadas en nuestras hipótesis de trabajo.

### 1.1 Preocupaciones Iniciáticas, Recorridos Previos

La democratización del derecho a la educación para los sectores y grupos sociales históricamente excluidos, es una de las preocupaciones inherentes en los diversos trabajos de investigación de los que fui parte.

---

<sup>2</sup>En este trabajo, nos referiremos a aquellas estudiantes, que se encuentran transitando una propuesta de educación superior, particularmente propuestas de Formación Docente. Estudiantes que en sus núcleos familiares son los primeros en acceder a este nivel del sistema educativo, teniendo en ocasiones experiencias previas de inscripción e inicio, pero no siempre de finalización.

<sup>3</sup> Para esta investigación, al hacer mención a **Educación Superior** nos estaremos refiriendo a las propuestas educativas comprendidas entre Universidades e Institutos de Formación Docente (estatales o privados) e Institutos de Educación Superior de Jurisdicción Nacional, provincial o de la CABA (gestión estatal o privada) (Ley 26.206- art 34) En este caso, referiremos a Educación Superior y en particular a los Institutos de Formación Docente en la provincia de Río Negro, mirando las propuestas de Formación Docente Inicial.

En el primer proyecto de investigación denominado “El capital escolar y estrategias de reproducción y reconversión social. Un estudio cualitativo en instituciones educativas de las provincias de San Juan y Mendoza”, participé como profesora en carácter de investigadora en formación. En este trabajo el interés estuvo centrado en construir conocimiento sobre las prácticas y estrategias que se ponen en juego en las escuelas para la distribución y apropiación del capital escolar, con la intención de analizar las estrategias de reproducción y reconversión social que emplean los estudiantes y docentes dentro del sistema escolar para comprender su éxito o fracaso escolar. El estudio se realizó entre los años 2006-2007 en escuelas secundarias de la ciudad de San Juan y Mendoza y el abordaje estuvo dado desde perspectivas de la sociología de la educación interpretativa y crítica, desde enfoques cualitativos y etnográficos.

En un trabajo posterior, para la obtención de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (2010), las inquietudes se vincularon a estudiantes adolescentes embarazadas, madres y padres que asistían a la escuela secundaria en la localidad de Sierra Grande. Este trabajo buscó problematizar e interrogar las acciones diseñadas (programas, proyectos institucionales, normativa) en relación a la inclusión y retención de este grupo de estudiantes, identificar los factores que condicionan estas prácticas en las escuelas y dependencias del sistema educativo provincial y conocer/caracterizar la relación de ello con las estrategias/vínculo que las/os estudiantes van desarrollando en su paso por la escuela. El trabajo de investigación se desarrolló bajo el denominado estudio de caso y desde una perspectiva etnográfica (2008-2009).

Se observa que las acciones promovidas para la inclusión y retención escolar desde ámbitos ministeriales provinciales y supervisivas de la zona, en un “sentido formal” aparecen más destinadas a la prevención y cuidado de embarazos y enfermedades de transmisión

sexual y a la difusión de información al respecto. Se trata de *contener y aplicar la normativa*. (refiere a la resolución que regula la asistencia escolar). A nivel institucional se encuentra una realidad similar, pero cuando se indaga específicamente, las acciones aparecen denominadas bajo el nombre de “cuestiones” o “contemplaciones”. La ayuda en las modalidades de trabajo escolar con alumnas embarazadas, madres y padres adolescentes no estaría implicando necesariamente igualdad de oportunidades, contemplando la propuesta educativa pensada para todos los alumnos. Esta diferencia, podría convertirse en desventaja para estos/as estudiantes en condición de maternidad y paternidad al no acceder a competencias, habilidades y conocimientos escolares que los demás de su clase.

Por su parte, los alumnas/os en condición de maternidad y paternidad adolescente van construyendo sus estrategias escolares *sobre ciertas condiciones socio-históricas e institucionales*. Se podría decir que lo hacen en un contexto caracterizado por la escasez de espacios de socialización más allá de lo doméstico, del ámbito familiar, donde se evidencian experiencias sociales y escolares (previas y actuales) vulnerables tanto personales como familiares. La escuela también se valora porque se convierte en la única institución que permite compartir algo de lo juvenil bajo la condición de alumnas madres. Desde el ámbito familiar aparecen, más allá de las madres, las hermanas mayores alentando la continuidad de la escuela, tanto de quienes terminaron la escuela como de quienes no pudieron hacerlo, permitiendo observar el apoyo y valoración de lo escolar.

De este trabajo, se rescata como significativo el trabajo sobre las concepciones y representaciones de los actores institucionales y de enfoques difundidos en espacios de formación docente, las luchas clasificatorias en relación a la definición de la adolescencia y la mirada social que genera el enfoque desde el cual es analizada la misma. Observándose prevalencia de posiciones que no incluyen aspectos materiales, históricos, simbólicos e

institucionales que intervendrían en la definición y construcción de categorías sociales como la adolescencia, el embarazo, maternidad y paternidad adolescente. Las miradas, tanto de las dificultades en la trayectoria, como el abandono, recaen fuera de la escuela y se convierte en una cuestión de índole personal, de responsabilidad individual o del grupo familiar de los alumnos y alumnas en condición de maternidad y paternidad adolescente.

## **1.2 De la Situación Problemática al Problema del Conocimiento**

Teniendo en cuenta estas producciones previas y rescatando los diferentes aportes obtenidos en relación al derecho a la educación, a las trayectorias educativas y su vinculación con las instituciones educativas (los proyectos institucionales y normativos), en la presente investigación los interrogantes circulan alrededor de las trayectorias socioeducativas de estudiantes que son las primeras en sus familias en ingresar a propuestas educativas de educación superior, en este caso carreras de formación docente en la localidad de Sierra Grande.

En el año 2013 se inaugura el Instituto de Formación Docente<sup>4</sup> en la localidad de Sierra Grande con la apertura de la carrera del profesorado de Educación Inicial. Esta institución de educación superior comienza a funcionar en el turno vespertino en una escuela primaria de la localidad, con la apertura del Profesorado de Educación Inicial, en el mes de abril. Además de iniciar su actividad con esta propuesta de formación inicial, se crea el Depto de Formación Permanente, con la función de brindar propuestas de capacitación a los y las docentes de la localidad y de zonas aledañas.

Para este año, el de inicio de las actividades académicas, se inscriben y comienzan a cursar más de doscientos estudiantes y aunque muchas/os expresan que no es la carrera que

---

<sup>4</sup> Res. N°3044/12 Creación del IFDC de Sierra Grande y la implementación del profesorado de educación inicial, con Diseño Curricular Res. N°1530/08



querían cursar como primera opción<sup>5</sup>, esta situación es vivida como una oportunidad, como una posibilidad que se “da” en la localidad.

La población de estudiantes ingresantes, en esa primera cohorte, es predominantemente femenina, con un porcentaje muy pequeño de varones (entre 3 y 5 estudiantes entre más de 200 inscriptas).

Al momento de ingresar a cursar, estas mujeres se encontraban desarrollando actividades laborales y tenían grupo familiar a cargo, son madres y sus edades oscilan entre los 25 y 40 años. Algunas de ellas, provienen de zona rural, donde integrantes de su familia todavía viven allí (madre, padre, abuelos/as).

Estas estudiantes han transitado trayectorias escolares diversas, discontinuas, en ocasiones presentaron dificultades en el acceso y permanencia en los niveles obligatorios del sistema educativo. Algunas comenzaron a cursar estudios universitarios, pero no pudieron continuar con los mismos. Muchas son las primeras en sus familias en acceder a este nivel del sistema educativo.

Por ello también el interés se define por enfocar en el grupo de estudiantes mujeres de esta institución formativa.

Desafíos, preguntas y problemáticas se presentan ante la masividad del ingreso y las posibilidades de responder a las dificultades que se van observando en los cursados, en relación al trabajo y rendimiento que se espera de un estudiante. Dificultades en el acceso a los materiales bibliográficos, en la presentación de trabajos prácticos, calificaciones de exámenes parciales, trámites administrativos, trabajos en grupo, son algunas de las situaciones vividas como “problemáticas” por docentes y directivos.

---

<sup>5</sup> La opción mas solicitada fue el Profesorado de Educación Primaria, pero en función de una evaluación jurisdiccional, la carrera del Prof de Educación Inicial no se encontraba en el mapa formador en la zona atlántica y valle de la prov de Rio Negro.

Pero estas mismas estudiantes han ido resolviendo estas situaciones vividas como problemáticas. Se comienzan a observar índices significativos en la inscripción/presentación a rendir exámenes, con la consecuente acreditación de espacios curriculares y avance en el cursado de la carrera profesional en los tiempos previstos.

### **1.3 Formulación de Preguntas a la Situación Problemática: El Objeto de Inter-esse**

*Que algo pase a formar parte del mundo no quiere decir que se convierta en objeto de conocimiento (en algo que sabemos del mundo), que de algún modo se añade a la base de nuestro conocimiento previo, sino que más bien pasa a formar parte del mundo en y por el cual estamos inmediatamente comprometidos, implicados, interesados, intrigados. Y de ese modo algo se transforma en un inter-esse (en algo que ya no es de nuestra propiedad sino es compartido entre nosotros). Podríamos decir que ya no es un «objeto» (inanimado) sino una «cosa» (viva).*

Masschelein y Simons (2014)

A esta situación problemática se le comienzan a realizar preguntas que serán aquellas que irán tomando la forma de las preguntas ejes de este trabajo de investigación. A continuación se detallan las seleccionadas para este objeto de inter-esse:

- ¿Cómo iniciaron sus estudios estas estudiantes que son primera generación? ¿Qué situaciones debieron soslayar en esos momentos y en su continuidad?

- ¿Qué acciones propone la institución formadora vinculada a la construcción del oficio de estudiar y/o para el acompañamiento de las trayectorias escolares?
- ¿Qué relaciones, sentidos y prácticas se fueron construyendo entre las trayectorias sociales-educativas y la construcción del oficio de estudiante de educación superior?
- ¿Qué relación se establece y qué reconfiguraciones genera el ejercicio del oficio de estudiantes en sus identidades personales y sociales, como mujeres primera generación?

En relación a la temática de las trayectorias el interés no solo se refiere al acceso o ingreso, sino a la permanencia, a los aprendizajes que construyen en sus experiencias educativas mientras persiguen el objetivo de obtener una formación profesional.

De este recorrido formativo, se pretende conocer cómo van construyendo el oficio de ser estudiantes, que se recupera o tensiona respecto de sus trayectorias educativas previas al iniciarse en este proyecto educativo y cómo estas (re) construcciones se vinculan con sus identidades personales y sociales por ser las primeras en sus familias en acceder a este nivel del sistema educativo rionegrino.

Se considera pertinente investigar esta temática-problemática dado que la matrícula de educación superior, y específicamente en los Institutos de Formación Docente, se ha incrementado con el ingreso de estudiantes<sup>6</sup> y particularmente en los últimos años, ellos/as son los/as primeros en sus generaciones en acceder a los estudios superiores.

---

<sup>6</sup> La matrícula de las Instituciones de Formación Docente se viene incrementado en las últimas décadas en función de lo señalado por normativa nacional como de estadísticas. Desde el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, Res. CFE N°188/12, se expresa que ese incremento rondaba en un 29% para el año 2008. Desde el Informe Nacional de Indicadores Educativos, elaborado en el año 2021 por Dabenigno y Bottinelli, como parte del Plan Nacional de Evaluación Educativa 2021-2022 aprobado por Resolución CFE N° 396/2021, se menciona que en el caso de las carreras de grado del sector estatal, la matrícula se duplicó entre 2007 y 2017 para luego tender a estabilizarse.

El trabajo de investigación tiene como propósito contribuir con la producción de conocimiento en relación a las construcciones de sentidos, prácticas y aprendizajes vinculados al oficio de estudiantes, a sus identidades personales y sociales, en mujeres que son las primeras en sus familias en cursar propuestas educativas de educación superior, en este caso, propuestas de Formación Docente.

Entonces, se supone importante para las instituciones poder contar con conocimiento para pensar en “las nuevas”, las “recién llegadas”, en los desafíos que plantean a las prácticas no solo pedagógicas-didácticas, sino también a las representaciones de las identidades estudiantiles, al acompañamiento en los espacios de socialización definidos por las instituciones formadoras, en el aprendizaje del oficio de estudiante y consecuentemente en el de futuras docentes. Los desafíos se presentan en la formación docente considerando la diversidad de sus estudiantes y trayectorias socioeducativas.

#### **1.4 De los Objetivos de la Investigación a las Hipótesis como Anticipaciones de Sentidos**

Construir los objetivos que guían esta investigación implicó un proceso que se inició en las preguntas problematizadoras, expuestas anteriormente. De esas primeras preguntas se configuraron en primera instancia las siguientes unidades de análisis:

1) Las trayectorias socioeducativas y el oficio de estudiante en mujeres primera generación en llegar al IFDC.

2) Proyectos formativos y sentidos socioeducativos acerca del oficio de estudiante en mujeres primera generación

3) Identidades personales y sociales y el oficio de estudiante de educación superior.

Desde estas unidades se definieron los objetivos generales, específicos así como las hipótesis de trabajo.

Los objetivos generales que persigue el presente trabajo son:

- Indagar en las trayectorias socioeducativas las construcciones acerca del oficio de mujeres primera generación en el profesorado de educación inicial en el IFDC de Sierra Grande.

- Analizar los procesos de reconfiguración de las identidades personales y sociales a partir de la construcción y ejercicio del oficio de estudiante en educación superior en mujeres primera generación.

Los mismos fueron reformulados en este proceso iniciático de construcción, en relación con las primeras indagaciones, a los antecedentes y a las construcciones conceptuales y metodológicas que se comenzaban a definir.

Una de las dificultades o sesgos que se tuvo que contemplar estuvo referido a poder especificar en las experiencias de las mujeres primera generación que quedaban subsumidas en el colectivo estudiantil ingresante. Requiriendo sostener la actitud de vigilancia epistemológica en los demás componentes.

A continuación compartimos los objetivos específicos e hipótesis de trabajo que guían los siguientes capítulos del trabajo.

Uno de los primeros objetivos que abordamos indaga los sentidos/representaciones, que las estudiantes 1° generación fueron construyendo respecto del ser estudiante a lo largo de sus trayectorias educativas y sociales. Guiado por la hipótesis de trabajo que señala que el ser estudiante y su oficio es un constructo conformado por fundamentos y sentidos históricamente construidos a través de los recorridos educativos transitados. Las experiencias educativas estarían caracterizadas por interrupciones, dilataciones y discontinuidades, construyendo ideas como esfuerzo, perseverancia y sacrificio, adjudicándose los éxitos y los fracasos escolares como producto de responsabilidades personales/familiares.

Otro de los objetivos es el que analiza las tensiones presentadas en el oficio de estudiante en el ingreso de la carrera y las estrategias estudiantiles construidas para resolverlas. Y tiene por consiguiente hipótesis, que las prácticas pedagógicas actuales producen desajustes, tensionando los oficios construidos, problematizando: el tipo de trabajo a realizar, el material de estudio a apropiarse, el lugar como sujeto de aprendizaje otorgado en la formación, las relaciones con sus compañeras/os y docentes.

Con el tercer objetivo se busca analizar la influencia de fundamentos (normativos – pedagógicos-didácticos) y las representaciones/sentidos de “ser estudiante” que subyacen (de docentes y equipo directivo) en las prácticas de formación y en proyectos institucionales. Objetivo que tiene como hipótesis de trabajo que los sentidos y significaciones de los actores educativos sobre “el ser estudiantes de nivel superior” se tornan en estructurantes de las prácticas institucionales. La diversidad de esas construcciones simbólicas, a veces, entran en contradicción con los destinatarios y la finalidad de las mismas.

El cuarto objetivo pretende indagar las representaciones y expectativas familiares que circulan alrededor de las estudiantes que son primera generación y la influencia de las mismas en la configuración del oficio. Para este caso, la hipótesis señala que las representaciones y expectativas se caracterizan por ser contradictorias/ambivalentes, considerando valioso el proyecto educativo, pero al mismo tiempo cuestionándolo por poner en riesgo proyectos laborales/familiares previos.

Por último, el quinto objetivo específico procura analizar las tensiones que se producen en las trayectorias sociales (roles, identidades) a partir del ejercicio del oficio de estudiante. Objetivo orientado por la hipótesis que expresa que el ejercicio del oficio de estudiante, para este nivel del sistema educativo, se complejiza y entra en tensión con las expectativas familiares y sociales, no solo por el peso de las experiencias escolares

previas, sino también por la configuración inicial de sus roles sociales (madres – jefas de hogar). Esa reconfiguración a pesar de su complejidad, estaría operando a favor de identidad escolar, de su proyecto escolar actual y de ampliación de sus identidades sociales.

En este trabajo el siguiente objetivo e hipótesis quedará pendiente de abordaje, señalando de esta manera también el límite de este trabajo de investigación, dada las condiciones contextuales y temporales en las que se desarrolló (pandemia COVID-19) ya que a partir de este objetivo se buscaba el acercamiento a las aulas y al desarrollo de las clases y sus interacciones.

El objetivo pretendía indagar cómo se reconstruyen en las propuestas pedagógicas y didácticas los sentidos y los aprendizajes que se consideran prioritarios para la/s construcción/es del oficio de estudiante. Con su hipótesis de trabajo que considera que las propuestas pedagógicas y didácticas son los espacios donde se construyen y redefinen los sentidos del oficio de estudiantes y sus aprendizajes, con las intervenciones, resistencias y negociaciones de los diversos actores que en ellas participan.

En los próximos capítulos abordaremos los antecedentes y el estado de la cuestión, así como las definiciones y construcciones relativas al enfoque teórico conceptual y metodológico desde el cual nos acercaremos a nuestro objeto de inter-esse planteado aquí iniciáticamente.

## Capítulo 2. Inscripción del Problema: Antecedentes y Estado de la Cuestión

Como se hacía referencia anteriormente, la temática de interés se sitúa en las trayectorias socioeducativas de mujeres que son las primeras<sup>7</sup> en sus familias en acceder y transitar propuestas de educación superior<sup>8</sup>. Nos interesa conocer la relación que se podría establecer entre el oficio de estudiantes y las identidades personales y sociales de estas mujeres.

### 1° Movimiento de Búsqueda y Registro de Antecedentes

Se realiza un primer movimiento de búsqueda y registro de antecedentes para inscribir la situación problemática que comenzamos a definir anteriormente.

Se quiere indagar en primera instancia por el ingreso a la educación superior, por la ampliación de la cobertura y la masividad de esos ingresos: ¿Cuáles son las características de estas experiencias en nuestra región? ¿Y los desafíos? ¿Qué situaciones se reconocen y cómo se explican? ¿Qué sucede con las estudiantes primera generación? ¿Cuáles son las problemáticas que se presentan al momento de iniciar estudios en educación superior? ¿Cómo son conceptualizados sus recorridos? ¿Qué actores institucionales aparecen y qué acciones se desarrollan? ¿Qué sucede entre estas experiencias formativas y sus identidades personales y sociales?

---

<sup>7</sup>En esta propuesta, nos referiremos a aquellas estudiantes, que se encuentran transitando una propuesta de educación superior, particularmente propuestas de Formación Docente. Estudiantes que en sus núcleos familiares son los primeros en acceder a este nivel del sistema educativo, teniendo en ocasiones experiencias previas de inscripción e inicio, pero no siempre de finalización.

<sup>8</sup> Para este trabajo de investigación, al hacer mención a **Educación Superior** nos estaremos refiriendo a las propuestas educativas comprendidas entre Universidades e Institutos de Formación Docente (estatales o privados) e Institutos de Educación Superior de Jurisdicción Nacional, provincial o de la CABA (gestión estatal o privada) (Ley 26.206- art 34) En este caso, referiremos a Educación Superior y en particular a los Institutos de Formación Docente en la provincia de Río Negro, mirando las propuestas de Formación Docente Inicial.



A continuación compartiremos los resultados de esta primera búsqueda, organizando las investigaciones y producciones científicas bajo cuatro ejes. Ellos se han denominado de la siguiente manera: 1) Estudios sobre el acceso y la inclusión a la educación superior; 2) Estudios sobre trayectorias socioeducativas y sus condicionantes; 3) Nuevas experiencias educativas y su relación con los aspectos subjetivos del ser estudiante; 4) Estudiantes primera generación y la experiencia de las mujeres.

### ***2.1 Estudios sobre el Acceso y la Inclusión a la Educación Superior***

En las primeras búsquedas encontramos estudios referidos al acceso y la inclusión a la educación superior, en particular en experiencias universitarias en la región. También un primer estudio sobre las primeras generaciones en este nivel del sistema educativo.

Ubicamos a Kisilevsky y Veleda (2002) con su trabajo “Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina”. El texto está constituido por dos apartados. En el primero de ellos se abordan las condiciones sociales y pedagógicas que determinan el acceso a la educación superior y allí se preguntan qué motiva ejercer el oficio de estudiante, qué factores se encuentran asociados a la elección de carrera en nivel superior y si el rendimiento en la escuela secundaria tiene relación con la elección de estudios superiores. En el segundo, se trabajan los aspectos pedagógicos, socioeconómicos e institucionales que preceden a la elección de los estudios.

Se trata de un trabajo que posee aspectos de orden cuantitativo y cualitativo, conjugando análisis documental, estadístico, información censal, tomando resultados de trabajos de investigación desarrollados por instituciones de nivel superior. Por otro parte pone en marcha el trabajo con grupos focales (estudiantes y sus padres, en grupos separados), tomando como muestra la zona de Buenos Aires y Conurbano, abordando las

percepciones de instituciones, modo de elegir las y los criterios definidos para las decisiones en cada caso.

Entre las discusiones y los resultados los autores señalan que:

Las expectativas respecto del ingreso a la educación superior son altas, sobre todo si se las compara con los sujetos que logran finalmente terminar sus estudios o con la baja tasa de graduados por habitante. Esta tendencia podría estar indicando una demanda potencial por estudios superiores mayor al 80%. Sin embargo, sabemos que se trata de aspiraciones que no logran concretarse, seguramente por múltiples factores de índole individual, pero también muchos de orden institucional, desde donde será deseable oportunamente pensar estrategias de intervención. También fue posible conocer las asociaciones entre los recursos académicos, el nivel educativo de los padres, el tipo de institución y la región en la que los estudiantes se preparan para egresar del nivel medio y planean su futuro inmediato. Todas esas variables tienen un peso considerable en las expectativas de continuar estudios de nivel superior. (p.73)

Con esta indagación pudieron observar cómo los estudiantes que asisten a propuestas denominadas “no universitarias” circularon por la universidad antes de ingresar a los institutos como un fenómeno de cierta data “a partir del cual se generó una construcción social de los estudios terciarios como una “segunda opción”, categoría que en no pocos casos contiene –aunque implícito–, un juicio de valor negativo” (p.74).

También situamos la investigación de Chiroleu (2009) “Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil.” La autora se propone abordar desde una perspectiva comparativa los alcances de las políticas públicas de inclusión en la universidad en los países mencionados. Se pregunta: ¿cuáles deberían ser los alcances de la noción de inclusión en la educación superior? Luego afirma que:

Siguiendo a Rosanvallon – la igualdad de oportunidades no puede agotarse en la compensación que se efectúa en el punto de partida, sino que debe sostenerse en el tiempo, brindando los medios necesarios para lograr/ propender a la igualdad de resultados. (p.161)

La autora señala que:

En la experiencia argentina garantizar sólo el acceso a las instituciones no supone por sí mismo una ampliación de la representación de los sectores sociales menos favorecidos entre los graduados. De hecho, en este caso, la magnitud de la cobertura que alcanza el nivel debe leerse de manera conjunta con las bajas tasas de graduación y las elevadas tasas de deserción, especialmente en el primer tramo de las carreras. (p.162)

En relación a las estudiantes primera generación hallamos el trabajo de Castillo y Cabezas (2010) llamado “Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas Trayectorias hacia la equidad educativa”. Se trata de una investigación desarrollada en Chile que busca trabajar sobre la equidad y sus indicadores, encontrándose con que la posibilidad de acceder a la educación superior no está distribuida equitativamente. Se observa crecimiento en la matrícula en educación superior pero allí aparecen las preguntas respecto de las trayectorias de los jóvenes que son los primeros en llegar a la educación superior en relación a sus restantes generaciones.

Entre los resultados y/o discusiones que se presentan, los autores señalan aspectos referidos al espacio familiar:

Es posible concluir que el origen de los jóvenes no explica por sí mismo las trayectorias que éstos terminan efectuando. En situaciones de precariedad socioeconómica similar, algunos jóvenes terminan su educación al finalizar la

enseñanza media; en cambio otros logran acceder a la educación superior. Al parecer, la composición familiar (presencia de ambos padres y la presencia de hermanos) y el capital cultural de la familia (años de escolaridad de los padres y número de libros por hogar) terminan abriendo posibilidades para que los jóvenes puedan ingresar a la educación terciaria. (p.70)

En relación al aspecto metodológico se señala el empleo de encuesta y entrevista, con la diversificación de la población de jóvenes con la finalidad de caracterizar a los que pertenecen a la primera generación en educación superior.

## ***2.2 Estudios sobre Trayectorias Socioeducativas y sus Condicionantes.***

En este eje hallamos producciones que se vinculan con las trayectorias y recorridos escolares y las influencias de condiciones institucionales, familiares y sociales como se dejó entrever algunas referencias en los trabajos antes mencionados.

Una mención especial se hará al trabajo de Terigi (2010) relacionado a las cronologías de aprendizaje, si bien es reconocido y suficientemente divulgado, retomaremos algunos aportes centrales. Parafraseando a la autora señala que es un concepto que permite pensar las trayectorias, problematiza la misma noción al hablar de trayectorias teóricas y de trayectoria reales. La realidad de muchas trayectorias efectivamente desarrolladas por los sujetos es que pasan algunos o todos los avatares: ingreso tardío, repitencia, cambio de modalidad, transiciones (ingresan, no ingresan, ingresan a tiempo, o se van, empiezan, abandonan, aprenden, no aprenden).

En relación a las trayectorias de estudiantes de educación superior, en particular en los IFDC de nuestro país, encontramos el aporte de Lagos (2011) “Las trayectorias formativas de los estudiantes de Educación inicial y primaria y los factores que inciden en

dichas trayectorias”. En esta investigación se interroga por los factores que inciden en las trayectorias estudiantiles, por los factores que intervienen en la permanencia de los estudiantes y por su relación con las prácticas institucionales. Al respecto la autora señala que en las trayectorias formativas de los estudiantes entran en juego desde cuestiones familiares, sociales, económicas, vocacionales, simbólicas, contextuales e institucionales que influyen en las mismas. Los resultados coinciden con otros trabajos que demuestran que la experiencia del aula en la que los profesores juegan un papel preponderante son factores incidentes en sus trayectorias y en la persistencia.

En una línea similar se relaciona con el trabajo de Ferreyra y Peralta (2015) “Experiencias que posibilitan las trayectorias formativas de estudiantes de profesorado en el nivel superior, referido al lugar de los factores (sociales, culturales, económicos, psicológicos) en las trayectorias formativas”. En este caso, se pone el acento en cómo acompañarlas, cuales son las posibilidades de flexibilizar las condiciones en los modos de transitar las carreras en el nivel superior que consideren la diversidad y complejidad de vida de los estudiantes.

La experiencia de formación de docentes permite que como sujetos de la enseñanza nos cuestionemos ciertas prácticas formadoras instituidas, que nos preguntemos sobre los dispositivos y estrategias existentes de enseñanza y aprendizaje con estudiantes jóvenes- adultos, como así también, nos interroguemos sobre la posibilidad que tenemos de construir e implementar nuevos dispositivos, nuevas estrategias de enseñanza, innovadoras propuestas educativas que interpelen los núcleos duros del formato escolar tradicional, permitiendo así acompañar las trayectorias formativas de los estudiantes. (Ferreyra y Peralta, 2015, p.14)

Lo aquí señalado nos permitió acercarnos a las trayectorias socio educativas de las estudiantes desde las dimensiones institucionales y de definiciones de política educativa en sus diferentes niveles de concreción. A continuación nos enfocaremos en estudios referidos a las trayectorias sociales y familiares.

Entre ellos podemos mencionar a Caravajal (2009) con “El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de trayectorias escolares universitarias”, trabajo que busca indagar los diferentes tipos de capitales que poseen los estudiantes universitarios y establecer de qué manera los diferentes tipos de capitales inciden en la trayectoria escolar y se pueden considerar como elemento explicativo de ésta. Desde el análisis de los diferentes tipos de capitales, se concluye que el capital cultural sigue siendo el capital que ayuda a entender de mejor forma las trayectorias escolares (p.10).

Continuando con la influencia de las construcciones familiares en las trayectorias escolares, el trabajo de Brandi, Filippa y Schiattino (2009) “Desplazamientos, reconversiones y desgarros en las trayectorias familiares de alumnos de sectores populares”. El estudio da cuenta de los componentes objetivos y subjetivos que intervienen en la adquisición del capital escolar y en recorridos que afirman o niegan a la escuela como lugar efectivo para compensar desigualdades o contrariamente reforzarlas mediante la confirmación de percepciones acerca de sí mismos, el lugar que se ocupa en la sociedad en general y el entorno en que viven los jóvenes de sectores populares. En este marco, parafraseando a las autoras, la mayoría de los alumnos entrevistados vive la escuela entre demandas y discursos contradictorios, oscilando entre dos “mundos”, que además albergan profundas contradicciones internas. También hay indicios en sus relatos de reconversión del capital económico en capital simbólico: las redes de intercambio solidario, la sustitución fugaz de

los habitus de necesidad por los de libertad, la búsqueda de reconocimiento social a través del trabajo asociado a la esfera intelectual y social.

**Nuevas Experiencias Educativas y su Relación con los Aspectos Subjetivos del Ser Estudiante.** Las preguntas en este recorrido se enfocan a: ¿Cómo se relacionan las trayectorias educativas previas con los recorridos actuales? ¿A través de qué sentidos “se construyen” trayectorias y oficios por las propias estudiantes?

Los trabajos que se compartirán a continuación hacen foco en las influencias subjetivas, en las identidades de los sujetos que se producen luego de transitar por “nuevas” experiencias escolares. Enfocan su análisis en la relación del oficio de alumno, en el trabajo como tales y las experiencias subjetivas que van vivenciando y construyendo. En esta primera instancia de búsqueda encontramos investigaciones que hacen referencia a experiencias en educación secundaria, luego avanzaremos con otras más específicas sobre educación superior.

Este es el caso de las producciones de Meo y Dabenigno (2010) “Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires?”. Este trabajo sostiene que, a diferencia de las generaciones anteriores, estos estudiantes ven a la escuela secundaria como un medio accesible y efectivo para su integración personal y social, así como para el mejoramiento de sus condiciones de vida y ocupacionales futuras. Se argumenta que esta nueva forma de ver la escuela media, por parte de jóvenes de sectores populares que participan en ella, refleja una ampliación de sus expectativas educativas y sociales.

Enfocándose en la construcción de la identidad escolar, recuperamos el trabajo de Larrondo (2009) “¿Nuevos alumnos?: la construcción de la identidad escolar en nuevos

dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires”. Esta autora asume la construcción del sujeto alumno, o en otras palabras, indagar en las características del proceso de construcción de la identidad escolar de los jóvenes de escuela media en espacios escolares alternativos en contextos de pobreza. Para ello, será necesario atender a las diferencias y similitudes en relación con aquella construcción identitaria producida en dispositivos escolares tradicionales, en el mismo contexto. Los modos de conceptualizar y nombrar al estudiante, los significantes con que se los interpela y las prácticas pedagógico didácticas que se vehiculizan en función de ello, son los focos analíticos principales del análisis de la “identidad escolar”. A su vez, se exploran también las auto-construcciones identitarias que realizan los propios jóvenes sobre sí mismos en tanto alumnos (p.3).

Recupera para su trabajo los aportes de Perrenoud sobre el oficio de estudiante: Ser alumno se trata de un oficio “extraño”: su elección no es libre y depende fuertemente de un tercero que controla actividades y tiempo. El oficio es interactivo, no es solamente aquello que se “impone” a los estudiantes, se trata de un oficio “en ejercicio”.

La autora continúa con el análisis y señala que:

es un concepto integrador, que reúne varias facetas: el sentido del trabajo escolar, las propias actividades y la relación con el saber, una serie de aprendizajes ocultos y la formación de un habitus, una relación familia-escuela, la evaluación, los “deberes”, la forma de la comunicación pedagógica. En este punto, es conveniente aclarar que no está exento de contradicciones, de continuidades y de rupturas. De ningún modo se trata de algo coherente de por sí. (pp.53,55)

El abordaje de esta categoría nos resulta de interés considerar, retomar y profundizar en los próximos apartados.



**Estudiantes Primera Generación y la Experiencia de las Mujeres.** Con la presentación de este eje cerramos las primeras indagaciones en relación a la inscripción de la problemática de investigación.

Aquí nos resuenan algunos de nuestros interrogantes iniciales: ¿qué sucede con las identidades personales y sociales de estas estudiantes que son las primeras en sus familias en cursar estudios superiores? ¿Qué genera en sus experiencias y actividades sociales el ser estudiantes?

La búsqueda de investigaciones, se dirige a producciones que analizan las complejas relaciones entre identidades sociales, como la escolar con otras identidades sociales, desde una perspectiva de género, aunque no de manera específica pero sí con producciones que se pueden resignificar.

En el trabajo de Aisenso et.al (2010) “Jóvenes escolarizados: el peso del contexto escolar y del género en su trayectoria educativa sus intenciones de futuro y la centralidad del trabajo”, hallamos aportes referidos al peso del contexto escolar y de género en trayectorias escolares en circuitos educativos diferenciados. Los resultados obtenidos permiten constatar el impacto del género y del circuito educativo en la construcción de las trayectorias, proyectos, autoconcepto escolar, así como en la centralidad otorgada al trabajo (p.221). Señalan los autores que: podemos pensar que ellas se preocupan por afirmar su autonomía, y son conscientes de la necesidad de prepararse para afrontar con más recursos las barreras institucionales y culturales para insertarse en el mundo productivo (p.222).

Por otra parte encontramos a Carrario (2008) con su trabajo “Los retos de las mujeres en tiempo presente: ¿Cómo conciliar la vida laboral y la vida familiar?” donde pretende explorar la conciliación dificultosa, por cierto, entre vida pública/ laboral y vida privada/ doméstica que sufren las mujeres en ambas esferas (p.161). Entre sus resultados se reconoce que las

variadas experiencias de estas mujeres, revelan que no hay un planteo sobre el uso del tiempo para sí, sino que todas tienen una carga importante de trabajo familiar que realizan durante el tiempo extra laboral, asalariado, constituyendo una pérdida importante de calidad de vida en tanto y en cuanto se desplazan continuamente de un espacio a otro, solapando e intensificando sus tiempos de trabajo y reduciendo sus tiempos de ocio y satisfacción de necesidades personales (p.171). En definitiva, para la autora, este “estar y no estar” genera tensiones, emociones encontradas, pero también fragilidad en ambos espacios, dificultades en el empoderamiento, precariedad investida de exceso de “tiempo para los otros”, problemas familiares al seguir depositando en las mujeres la responsabilidad del cuidado de los hijos y familiares mayores (p.170).

## **2° Movimiento de Búsqueda y Registro**

Compartimos anteriormente un primer movimiento de búsqueda de antecedentes para la inscripción de nuestra problemática de investigación que se desarrolló durante el período 2015-2019, donde encontramos cierta área de vacancia en relación al último eje, el denominado “estudiantes primera generación y la experiencia de las mujeres”. Durante el segundo movimiento comprendido entre los períodos 2020-2023 nos dirigimos a su profundización, así como la ampliación del corpus de conocimientos en lo referido a las trayectorias escolares en la educación superior.

Por ello, en este segundo movimiento los resultados se compartirán organizados de la siguiente manera: 1) Estudios sobre trayectorias socioescolares y nuevos ingresantes o recién llegados a la educación superior 2) Estudios sobre el acceso y la inclusión a la educación superior desde perspectiva de género interseccional.

### ***2.3 Estudios sobre Trayectorias Socioescolares y Nuevos Ingresantes o Recién Llegados en Educación Superior***

En este eje incluimos una serie de recientes estudios que trabajan acerca de la ampliación de la cobertura, de ingresos masivos a las propuestas de educación superior y lo que se observa con preocupación refiere a la inclusión, a la deserción, a la retención en las unidades académicas de “nuevos/otros estudiantes”, experiencias acompañadas de nuevas preguntas.

Una investigación que resulta relevante traer a colación en relación a los IFDC en nuestro país, es el trabajo coordinado por Tenti Fanfani (2010) denominado “Estudiantes y Profesores de la Formación Docente: opiniones, valoraciones y expectativas”. Trabajo que constituye una reconstrucción del perfil sociodemográfico, las expectativas y las representaciones de los estudiantes de los institutos. El trabajo de indagación se hizo a través de cuestionarios autoadministrado en institutos tanto públicos como privados, en las regiones geográficas del noroeste, del noreste, la región pampeana, Mendoza y Santa Cruz, en el gran Buenos Aires, La Plata y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Como resumen de este trabajo se llega a la conclusión que:

La vida social de los estudiantes de los institutos analizados en líneas generales aparece configurada y atravesada por un horizonte de época, con un creciente individualismo, desplegado en los ámbitos de la sociabilidad inmediata y abocada a una serie de consumos culturales más o menos masivos, el compromiso con la carrera, de una dedicación intensa pero que parece estar lejos de ser intensiva y sus impactos sobre la vida social, ha sido donde existen, parecen ser irregulares e intermitentes. (p.164)

Encontramos también un trabajo de Piovani como Directora del Instituto Nacional de Formación Docente denominado “Los Institutos de Formación Docente ante los nuevos desafíos” (2014) en donde plantea que es la institución también la que enseña en sus tiempos, enseña la forma en la que es recorrida y habitada, enseña a través de las escuchas que ocurren en otros espacios. Agrega que la institución no es solo el aula y que esta dimensión posibilita u obtura, en los turnos, en los horarios, en las disponibilidades de los materiales, por lo tanto en la denominada organización, condición organizacional y las normas sobre las que se asientan, la creación de reglas de juego que permiten articular la dimensión institucional como posibilitadora del desarrollo curricular le resulta un aspecto fundamental. Reconoce en este trabajo la importancia que tiene la dinámica institucional como habilitadora de la palabra tendiente a democratizar las instituciones formadoras no de manera decorativa y ornamental.

Recuperamos los aportes de Mónaco con su investigación denominada los “Nuevos Estudiantes Universitarios” (2015) que enfoca su mirada en estos estudiantes primera generación de universitarios en sus familias. En este texto se señalan algunos aspectos vinculados con: los movimientos migratorios de los estudiantes para poder ir a estudiar, los desafíos de las instituciones de educación superior para poder hacer la transición entre la educación secundaria y los estudios superiores, la problemática de la deserción fuertemente concentrada en los primeros años, además de considerar el problema de la democratización interna.

Citamos también la producción de Ros, Benito, Germain y Justianovich referido a las trayectorias estudiantiles en la UNLP: “Aportes para pensar los desafíos a las experiencias pedagógicas” (2016). En esta indagación se pretende recuperar algunas categorías conceptuales que han permitido ir definiendo la mirada con que se está intentando

comprender las trayectorias de los estudiantes en la universidad y al mismo tiempo ubicar algunos problemas y/o desafíos que se han podido ir construyendo. En este trabajo el análisis se realiza en el marco de un programa que se propuso como objetivo la comprensión y reflexión acerca de cómo los estudiantes construyen sus trayectorias en la universidad. Algunas de las dimensiones de análisis que se abordan tienen que ver con los cambios en los modos de ser y de estar de los estudiantes al interior de las instituciones. Otra dimensión es la que se relaciona con los vínculos entre los estudiantes, los conocimientos y los saberes universitarios. El análisis de las trayectorias de los estudiantes permitió identificar algunos rasgos y condiciones que asume la experiencia de estos estudiantes. Es así que se encuentra un primer rasgo que asumen las trayectorias que es la condición de discontinuidad y las relaciones de baja intensidad con los dispositivos y estrategias institucionales. Un segundo rasgo es el denominado de la fragmentación temporal entre el tiempo del aprendizaje y de la acreditación. Y un tercer rasgo remite al desfasaje entre los tiempos de la enseñanza y del aprendizaje. Finalmente algunas trayectorias presentan la condición de ser recurrentes en los casos de recursada. En este punto se considera imprescindible incluir el análisis de las condiciones estructurantes de la formación universitaria. Se evidencia como una dimensión crítica la condición de homogeneidad de las estrategias pedagógicas, las elecciones jerárquicas y relaciones de los saberes que conforman el currículum y las prácticas de evaluación y acreditación de los aprendizajes (p.38).

En relación a las experiencias de estudiantes primera generación encontramos una investigación realizada en universidades chilenas teniendo como autora a Borquez (2017). Este trabajo hace referencia a los estudiantes universitarios chilenos de primera generación y cómo esas experiencias influyen en su adaptación y su retención dentro de la educación superior. Estos estudiantes son definidos como aquellos de estatus socioeconómicos bajos,

cuyos padres o tutores no han asistido, no se han graduado de alguna universidad. Los resultados obtenidos de las entrevistas semiestructuradas que se utilizaron muestran las limitaciones que tiene la universidad para ayudarlos y facilitar su persistencia. En este estudio se señala que la literatura sobre los estudiantes primera generación se centra en los componentes individuales e institucionales específicos para explicar las principales razones de por qué estos alumnos tienen menos probabilidades de matricularse y de graduarse de la educación superior. Entre las conclusiones y las discusiones que se presenta en este trabajo se señala que son las universidades las que tendrían políticas y normas que han sido creadas y pensadas sobre todo para alumnos tradicionales. Los retos asociados con tener múltiples roles permiten iluminar como al ser estudiantes primera generación se produce en conjunto con otros desafíos de la vida como ser madre soltera y criar, cómo trabajar varias horas a la semana o vivir lejos de la universidad. Luego de estos análisis, se considera necesario crear condiciones estructurales e institucionales de mayor flexibilidad académica frente a las políticas instauradas, de programas de apoyo y más recursos por parte de las universidades para hacer frente a las necesidades que estudiantes primera generación posee producto de sus particulares características (p.101).

Otro estudio que traemos es el de Linne (2018) denominado “El deseo de ser primera generación universitaria: ingreso y graduaciones jóvenes de sectores populares”. Este autor indaga las estrategias y dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios de los sectores populares en el AMBA. Entre los resultados se observa que las razones de deserción se encuentran interrelacionadas como la falta de un espacio propio para estudiar, la mayor distancia de viaje, las trayectorias educativas intermitentes y la falta de referentes cercanos que faciliten la transmisión del capital académico. También se describen los factores que contribuyen al proceso de afiliación institucional entre los que se destacan el mayor

involucramiento institucional y aprovechamiento de los recursos disponibles, la interacción con el grupo de pares de la institución, el centro de estudiantes y los cursos de ingresos prolongados.

Un dato interesante que arroja este estudio es un sujeto específico de la muestra que son las mujeres, que luego de haber sido madres retoman sus estudios. Las mujeres presentan mayores dificultades que los varones para graduarse y esto se debe en gran parte a que, como explican los estudios de género, suelen cargar con más responsabilidades familiares y domésticas. Otras características a tener en cuenta es que estos estudiantes son mayores de 25 años, trabajan un promedio de ocho horas y han realizado trayectorias escolares de “baja intensidad” (Kessler, 2002) hace varios años dejaron de estudiar, han formado su propia familia y poseen experiencias de nivel terciario completas o universitarias incompletas. Esto implica que no suelen tener incorporados ciertos hábitos de estudios y de escritura académica, dos de los principales motivos que, como se muestra en su estudio, dificultan su ingreso y la afiliación a la universidad. Sin embargo, en este trabajo se señala que pese a las dificultades las mujeres suelen poseer una mayor determinación en su proyecto académico, que asocian a una mayor autonomía y empoderamiento de género. Parfraseando a Linne, para lograr el objetivo de graduarse colocan el estudio como una de sus principales prioridades, tienden a autogestionar y sostener grupos de estudios que implican contención y apoyo, ocupan espacios institucionales y aprovechan recursos disponibles. Entre ellos se pueden nombrar las tutorías, los docentes y los pares, las clases de apoyo, préstamos de libros y actividades extracurriculares (p.141).

Encontramos otro estudio significativo denominado “Paradojas de formarse como docente siendo recién llegados” a cargo de las autoras Iglesias y Southwell (2019). Este trabajo recupera las conclusiones de una investigación que indaga la relación entre las

trayectorias de formación inicial y continua de profesores principiantes de escuelas secundarias y sus estrategias de inserción laboral en la ciudad de Buenos Aires. Se retoma aquí específicamente la experiencia formativa de un conjunto de jóvenes entrevistados de primera generación en su familia en acceder al nivel superior. Los resultados indican que sus familias valoran la formación superior al mismo tiempo que la docencia les ofrece una vía de ascenso social y una salida laboral (p.447). Entre sus conclusiones este trabajo señala que la masificación posibilitó el acceso a la educación superior de los sectores anteriormente excluidos. Esta experiencia formativa amplió los horizontes de posibilidades de estos sectores que depositaron en la educación superior un valor diferente. En los relatos de estos jóvenes se observa como la docencia les posibilita no solo una salida laboral viable sino que las instituciones por las que transitaban les dieron un lugar, los acogieron, los recibieron, particularmente los institutos de formación docente, y se constituyeron en espacios donde encontraron su profesión.

Por último compartiremos bajo este eje, tres investigaciones referidas también al ingreso de estudiantes a la universidad. Dos de ellas son estudios ubicados en la región patagónica. El primero es el trabajo de Gamallo y Núñez denominado “La aventura del héroe: proyectos migratorios de los estudiantes universitarios de Río Negro” (2013). En este artículo se analizan las percepciones y las representaciones de los jóvenes estudiantes universitarios de Río Negro que se encuentran estudiando en las ciudades de Bahía Blanca, Buenos Aires y La Plata, respecto de las oportunidades y las perspectivas que supone el proyecto migratorio para su futuro desarrollo profesional y personal. Este trabajo se realiza a través de entrevistas en profundidad y se inscribe en el campo de estudios de la juventud. Aquí encontramos una referencia significativa en relación a Chávez (2006) en la que señala que prácticamente no existen trabajos sobre la juventud en los institutos de formación



superior no universitaria. En relación a la estrategia metodológica este estudio busca abordar las representaciones de los jóvenes estudiantes universitarios ya que permite indagar la intersección entre la dimensión subjetiva y la social dando cuenta de las modalidades a partir de las cuales los sujetos aprenden lo que ocurre en su entorno social compuesto por información y personas significativas (p.74).

El segundo, refiere la experiencia de estudiantes universitarios de carreras de ciencias aplicadas en la Universidad Nacional de Río Negro. Este trabajo de investigación pertenece a Vercellino y Misischia (2012) y se propone analizar el conjunto de significaciones que construye el estudiante ingresante en torno a la universidad y al saber universitario dado que se reitera un argumento que destaca en los déficits del alumno el éxito o el fracaso en ese ingreso a la universidad. Justamente este trabajo lo que se propone es buscar comprender cómo se construye la situación de alumno ingresante y no lo que le falta a esta situación para hacer que atraviese con éxito este tiempo inicial.

Por último, compartimos la producción denominada “Nuevos ingresantes a las universidades del conurbano bonaerense, características y tendencias para pensar los inicios de la universidad” que pertenece a García (2023). Se plantea en su trabajo caracterizar a los ingresantes de las universidades nacionales de reciente creación. Aquí se interpela el potencial incluyente de estas instituciones educativas analizando el perfil de sus ingresantes a partir de información estadística construida por la secretaría de políticas universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Este análisis da cuenta de algunas tendencias, entre ellas se puede citar el aumento y la feminización de la matrícula, la elección de estas instituciones por mayores de 40 años que le dedican mayor tiempo al trabajo y tienen mayor presencia de estudiantes que son primeras generación de universitarios.

Este trabajo pretende repensar el ingreso y los inicios en las universidades para mejorar el potencial incluyente. Hoy en día desafía conocer quiénes llegan a ella, sus historias y trayectorias y así poder construir un horizonte de más y mejores oportunidades, señalará su autor.

#### ***2.4 Estudios sobre el Acceso y la Inclusión a la Educación Superior desde una Perspectiva de Género Interseccional***

En este eje comenzaremos compartiendo los aportes del estudio de D'Avirro et al (2017) que parte de los siguientes interrogantes: ¿Cómo generar estrategias que favorezcan la inclusión y el desarrollo de las alumnas madres en la universidad? ¿Qué representaciones sociales tienen las propias alumnas sobre sus roles de madres y estudiantes? ¿De qué modo influyen en su desarrollo académico? El trabajo se desarrolló en la Universidad de José C. Paz, provincia de Buenos Aires.

El objetivo del estudio es describir esas categorías conceptuales en un alumnado femenino de primera generación de estudiantes universitarias que son madres. Los resultados recién obtenidos expresan que el desarrollo personal de estas mujeres madres no solo influyen positivamente en su futuro profesional y laboral, y su autoconcepto, sino también en su presente ejercicio de la maternidad y el futuro de sus hijos. (p.3)

En una línea similar, priorizando el análisis sobre las políticas y estrategias de ingreso a la universidad, rescatamos el trabajo de Sciortino y Causa (2021) denominado “Políticas universitarias de ingreso con perspectiva de género: el desafío de incluir democratizar y despatriarcalizar”.

Esta investigación se propone problematizar el trabajo sociopedagógico vinculado al ingreso y su redefinición en clave feminista. Entre alguna de las preguntas que se realizan los

autores señalan las siguientes: ¿cuál es el papel que le corresponde a les/las/los docentes de los cursos de ingreso del primer año? ¿Qué desafíos se presentan y cómo los conciben? ¿Cómo describen e interpretan sus experiencias en el primer año los estudiantes más avanzados?. El ingreso se convierte así en un objeto de indagación privilegiado en la medida en que esta concepción de inclusión educativa, en clave de derecho a la educación, sostiene que las dificultades de los estudiantes en su trayectoria académica en los comienzos de la vida universitaria pueden revertirse y, además, que en su superación son importantes las posiciones que asumen los docentes en el encuentro (p.59).

Este trabajo define un enfoque de género crítico que dialoga con una serie de estudios que destacan el carácter político, relacional, situado e interseccional de los géneros. La interseccionalidad del género requiere de la construcción de saberes situados, de estudio sobre género en intersección con otras categorías tales como la cultura, la etnia, la clase, la elección sexual, entre otras. Esta perspectiva de género tiene como una de las tareas más relevantes la de desnaturalizar el androcentrismo, mecanismo por excelencia de la segregación de las mujeres de la ciencia y del conocimiento científico, parafraseando a los autores.

En relación con este estudio nos acercamos a los aportes de Belucci (1992) denominado “De los estudios de la mujer, a los estudios del género: han recorrido un largo camino.” Lo que la autora expresa a partir de todo un trabajo de análisis que realiza es que se comienza a perfilar una corriente más abarcadora, incluyente, que busca nuevas formas de construcciones de sentido. Hablamos entonces de los estudios de género, estudios que alumbrarán una construcción de sentido para ambos sexos, que proporcionarán nuevas perspectivas a viejos problemas, los redefinirá en términos nuevos y hará visibles a las

mujeres no solo por ser mujeres sino también por ser sujetos con historia dentro de una historia más amplia y total que contiene y comprende a la experiencia humana (pp.49-50).

Tal como lo vienen planteando los dos últimos estudios compartidos, es que traemos los aportes de Jessica Visotsky (2018) desde “Interseccionalidad crítica y educación”. En este trabajo se trata de la reflexión en torno a las intersecciones e imbricaciones o atravesamientos de las categorías género, clase, raza, etnicidad para pensar las políticas y las prácticas en educación de jóvenes y adultos desde una perspectiva de Derechos Humanos. En sus palabras finales esta autora señala que resulta central revisar los modos en que se dan los entramados de poder en los que se insertan los procesos educacionales y reflexionar acerca de cómo se constituye la experiencia social y cómo se van imbricando las categorías de clase, el racismo y la experiencia que el patriarcado ha dado lugar en el capitalismo colonial en este sur del continente (p.168).

Producción que retomaremos en los próximos apartados en función de nuestro interés, de las preguntas de investigación y de las decisiones teóricas-metodológicas.

### **Capítulo 3. Decisiones Teórico – Metodológicas**

#### **A) Consideraciones Conceptuales sobre Trayectorias Socioeducativas y Oficio de Estudiantes Mujeres Primera Generación en Educación Superior**

Retomando lo referenciado en el apartado anterior, la temática de interés se sitúa sobre aquellas estudiantes que son las primeras en sus familias en acceder a propuestas de educación superior, en este caso una carrera de formación docente, con la intención de analizar cómo es construido el oficio de estudiante en esta situación y las repercusiones en sus identidades personales y sociales, en el marco de sus trayectorias socioeducativas.

Se procederá a especificar y detallar las categorías que se han ido construyendo y que constituirán la perspectiva conceptual desde la cual nos acercamos a nuestra temática-problemática.

Un término que resulta de importancia exponer en este punto es el proporcionado por Bonvillani (2017) al acuñar el “pensar en la intemperie”. La autora refiere que se deben articular múltiples dimensiones en relación a la producción de conocimiento como las concepciones de sujeto, de mundo, de verdad. De pensar la práctica de investigación en un campo de relaciones sociales, donde aparecen otredades en encuentros y desencuentros (p.84).

Pensar en la intemperie, es una categoría que cuestiona los criterios de autoridad, de la asunción acrítica de un sistema de pensamiento.

Es en esta asunción, en relación a nuestro trabajo de investigación, en su proceso y en la escritura, es que se asumió como actitud el “pensar en la intemperie”. Un pensar que pretende una relación particular con las diversas categorías que conforman el marco teórico, como supuestos que constituyen puntos de partida. Este término nos permite reconocer que no todas las categorías están “definidas a priori”, que esas construcciones se irán

constituyendo con esas otredades, en encuentros y desencuentros, que se irán vinculando con las categorías nativas de nuestro trabajo de campo.

Así, este grupo de categorías-guías aparecen expresadas en los ejes temáticos que se desarrollarán a continuación, sin la pretensión de ser exhaustivas.

### ***3.1 Estudiantes Primera Generación en Educación Superior y Políticas de Ampliación de Cobertura de la Educación Superior y Masividad en el ingreso. Experiencias en Contexto de Fragmentación y Segmentación Social***

Como se señaló en los apartados anteriores, las preguntas con las que se inicia el proyecto de investigación devienen a partir de la apertura de una institución formadora de educación superior con ingresos masivos en la localidad de Sierra Grande.

Las problemáticas a las que se hará referencia se relaciona con el oficio de ser estudiante de Educación Superior, en este caso, mujeres primera generación en cursar este nivel del sistema educativo en la localidad de Sierra Grande.

La preocupación por estas trayectorias deviene al considerar el contexto caracterizado por la desigualdad social y su vinculación con el campo educativo. Considerando también que sus trayectorias previas (sociales y educativas) están signadas por interrupciones, dilataciones, discontinuidades, con desplazamientos geográficos y sociales.

Se hace necesario plantear aquí que se entenderá por contexto de desigualdad social y por la relación con el ingreso a la educación superior de las estudiantes primera generación.

En esta tesis, se rescata la construcción conceptual de Saravi (2015) al plantear su hipótesis referida a la “fragmentación social” que emerge en el cruce de dos líneas: la exclusión social y la desigualdad social. Procesos que son conceptualizados como mecanismos y experiencias colectivas e individuales, que lleva a la conformación de mundos sociales y culturalmente distantes y aislados uno de otros.

De esos mecanismos y experiencias, donde se construyen mundos distantes, me interesa pensar en los efectos subjetivos en relación a las estudiantes primera generación, como piensan, sienten, comprenden y fundamentan su experiencia socioeducativa a partir de esos recorridos sociales.

Saravi señala que:

Todas están corporizadas en la experiencia del sujeto una dimensión cultural, una dimensión social y una dimensión propiamente subjetiva. La experiencia que tienen los sujetos de la desigualdad o, lo que es lo mismo, la experiencia subjetiva de la desigualdad, está social y culturalmente modelada. La subjetividad es en sí misma una condición social. (pp.39, 48)

A estas ideas en las que se expresa que la fragmentación social, producto de la desigualdad social, son corporizadas por los sujetos, se podría plantear que se trataría de una “experiencia socioeducativa fragmentada”, sustentándonos en estos aportes.

Tiramonti (2004) señala haciendo referencia al espacio social y educativo, que se puede pensar como un compuesto de “fragmentos” que carecen de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina. Así, el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relatoras de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes.

Tiramonti menciona que en contextos signados por la fragmentación se producen procesos de individuación, que recargan al “yo”. La autora lo expresa de la siguiente manera:

El proceso de individuación tiene para Robles dos aspectos diferentes. Por un lado, y desde el punto de vista de las instituciones, los sujetos sociales se ven sistemáticamente presionados a modos de vida conscientes, dotados de creciente autonomía y responsabilidad,

pero, por el otro, ese proceso recarga al yo sobre individualizado que debe soportar un proyecto biográfico en el que se encuentra progresivamente solo y carente de toda red institucionalizada de apoyo (2004).

También resulta significativo, traer en este punto otra relación entre educación y desigualdad. La adaptación de la escuela a las desventajas de los menos favorecidos se ha dado a través de la “segmentación” del sistema educativo. Estos resultados, cualesquiera sean sus causas, socavan el principio ingenuo de la igualdad de oportunidades a través de la expansión del sistema educativo.

En el nivel superior (...) las diferencias parecen achicarse, sino fuera porque los principales factores que explican esta tendencia son: la deserción masiva del sistema educativo de los más desfavorecidos que no llegan a la educación media superior y segundo que este nivel estuvo fuera de la educación básica obligatoria hasta hace poco (...).(Saravi, 2015, p.15)

Se cierran provisoriamente estos párrafos, con estas conceptualizaciones para pensar en un marco posible en el que se desarrollan las trayectorias socioeducativas de estas estudiantes: contextos de masividad, “experiencias socioeducativa fragmentadas”, con capitales culturales considerados escasos para emprender propuestas formativas en educación superior. Contexto que “responsabiliza” a las propias estudiantes por sus éxitos o fracasos (y se ha aprendido) bajo los denominados procesos de individuación recargando al “yo” sin lograr visualizar el lugar de las instituciones y su lógica de distribución desigual de capital cultural.



**Estudiantes Primera Generación en Educación Superior.** Avanzando en las definiciones, en este contexto se sitúan las experiencias de estudiantes primera generación en educación superior. Para ello se definirán ambas categorías a continuación.

Al hacer mención a educación superior nos estaremos refiriendo a las propuestas educativas comprendidas entre Universidades e Institutos de Formación Docente (estatales o privados) e Institutos de Educación Superior de Jurisdicción Nacional, provincial o de la CABA (gestión estatal o privada) comprendidos en la Ley 26.206 (art 34).

En este estudio se hará mención a la experiencia de ampliación de las propuestas formativas en la provincia de Río Negro a través de la creación de IFDC. Uno de ellos es el Instituto inaugurado en el año 2013 en la localidad de Sierra Grande, con la carrera del Profesorado de Educación Inicial<sup>9</sup>.

En este trabajo de indagación se comprende a las estudiantes primera generación desde la consideración de ser las primeras de sus familias en cursar y terminar una propuesta formativa de educación superior, en este caso un profesorado de educación inicial con una duración de cuatro años. Además de considerar criterios tales como la edad al momento del ingreso, el lugar (geográfico) de nacimiento, el nivel de escolaridad máximo alcanzado por sus padres y hermanos/as, trabajo rentado, composición de su núcleo familiar actual, experiencias previas en educación superior, rendimiento académico, experiencias laborales

---

<sup>9</sup> Se crean Anexos para la formación docente de Educación Primaria en Río Colorado y Los Menucos, nuevas instituciones formadoras en lugares estratégicos regionales tales como el IFDC en Sierra Grande con el Profesorado de Nivel inicial, el IFDC de Catriel con el Profesorado en Nivel Inicial, Río Colorado el Profesorado de Teatro, Geografía, Matemática y Lengua y Literatura. Se amplía la oferta formativa en el 2016 en los IFDC de Sierra Grande con el Profesorado de Educación Primaria, y en el IFDC de San Antonio Oeste con el Profesorado de Educación Inicial. Estas definiciones jurisdiccionales se dan a partir de una serie de políticas a nivel nacional enmarcadas en La Ley de Educación Nacional N° 26.206 con la creación el Instituto Nacional de Formación Docente (Artículo 76°); organismo que regula la formación docente en todo el territorio nacional, y que tiene como función principal el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua, otorgando unidad, organización y sistematización a los institutos de formación docente del país, implica un trabajo conjunto entre diferentes niveles del sistema educativo (Resolución N° 24/07 Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial Consejo Federal de Educación) (Diseño Curricular del Prof. de Educación Inicial, 2015)

previas/actuales, referencias a actividades socioculturales y recreativas. Señalar “estudiantes primera generación”, expresa particularmente el tránsito que se encuentran realizando por sus estudios de educación superior, la experiencia sociosubjetiva que se va configurando en esta primera generación de estudiantes.

En los estudios presentados en el apartado de los antecedentes se reconocieron denominaciones tales como “recién llegados o jóvenes primera generación” (Southwell e Iglesias, 2019), “EPG” (Borquez, 2017) en relación a estudiantes cuyos padres no han asistido o no se han graduado de alguna universidad, “nuevos ingresantes” (García, 2023) descriptos a partir de categorías como: cantidad de ingresantes, género, edad, vínculo con el mundo y máximo nivel educativo alcanzado por sus progenitores. Mónaco (2015) refiere a los nuevos estudiantes universitarios que también son a su vez primera generación de egresados del secundario a partir de historias que dan cuenta del “desarraigo”, feminización de la matrícula, edad promedio de 37-38 años, estudiantes que trabajan y jóvenes que son madres. Por último, el trabajo de Vercellino y Misischia (2021) que pone el acento en los estudiantes ingresantes, cuestionando las representaciones deficitarias que explican el éxito o el fracaso en el ingreso a la universidad.

Es posible reconocer en el marco conceptual del trabajo de Castillo y Cabezas (2010) el fenómeno llamado “primera generación en la educación superior” refiriéndose a los jóvenes o adolescentes que son los primeros en sus familias, en varias generaciones, en acceder por primera vez a los estudios superiores. Allí caracterizan a esta población de estudiantes a través de sus historias educacionales y condiciones sociales. En su estudio se presenta una descripción de los “estudiantes primera generación” a partir del contexto sociocultural en que se encuentran, indagando en el capital cultural de sus familias, para luego describir su vida escolar en términos de sus trayectorias y desempeños (p.5).

Así como lo muestran los estudios e investigaciones que se han referenciado, se plantea que las estudiantes primera generación suelen ser una categoría reconocida al interior de una mayor que es la de los “ingresantes”. Allí son mencionados como los “nuevos”, “recién llegados”, “no tradicionales”.

Más allá de las representaciones deficitarias de sus perfiles como ingresantes, con escasos capitales culturales para iniciar un proyecto educativo en un nivel donde no hay experiencias previas familiares o si las hay son de fracaso escolar, nos interesa cuestionar esta mirada y hacer foco en las construcciones y los sentidos que comienzan a desplegar para transitar y lograr una titulación, recuperando su experiencia a partir de la consideración de sus trayectorias socioeducativas al momento del ingreso a la educación superior y durante su recorrido.

### ***3.2 Primeras Indagaciones acerca de las Trayectorias Escolares***

**Trayectorias escolares: Cuestionamiento a las Miradas Deterministas.** Es conveniente señalar que se inicia este apartado de definiciones y construcciones de sentidos, con ciertas indagaciones realizadas en instancias de investigación previamente a esta tesis.

Son categorías base, sobre las cuales se comienza a “pensar en la intemperie” (Bonvillani, 2017) en relación a las trayectorias socioeducativas de estudiantes primera generación.

En esta tesis se va a sostener el cuestionamiento a las “miradas deterministas acerca de las trayectorias escolares” y la inscripción de las mismas en un contexto como el que caracterizamos anteriormente de fragmentación socioeducativa. Primeros posicionamientos a partir de considerar el caso de las estudiantes que cursan un embarazo adolescente y que se suele asociar unilateralmente a la deserción escolar.

Para ello, se tomaron los aportes de Fainsod (2006) quien realiza un análisis socio educativo de las trayectorias de las adolescentes embarazadas y madres de sectores populares: interroga las miradas deterministas que proponen al embarazo y maternidad adolescente como problemas en tanto causas unívocas de la deserción escolar y pobreza (p.21).

En un sentido similar se consideraron los posicionamientos de Vera, Langer y Schiariti (2005) que al momento de explicar los recorridos escolares de los estudiantes, las causas principales de fracaso o abandono escolar son las situaciones de embarazo, maternidad o paternidad y no las condiciones socioeconómicas desiguales. Es decir, no se inscriben en ese marco de desigualdad, sino que se explican naturalizando lo social (pp.33-34).

Lo que se va a ampliar en nuestro planteo es que se produce un interjuego entre ciertas condiciones objetivas y subjetivas, que dan lugar a estrategias diversas y múltiples en el campo educativo por parte de las estudiantes.

En este punto, el aspecto subjetivo y simbólico cobra cierta relevancia, tanto por la vulnerabilidad de género que puede dar cuenta respecto a ciertas expectativas o proyectos de vida de jóvenes adolescentes en condición de embarazo y maternidad, que se vincula a la relación mujer = madre.

Pero al mismo tiempo, ese aspecto subjetivo y simbólico en las instituciones educativas, permite “traspasar fronteras”, produciéndose una situación de interpelación, donde los sujetos sociales son reconocidos e inscriptos como sujetos de derecho. Nos acercamos a la valoración de la propuesta escolar por parte de las estudiantes vinculándola al contexto sociocultural del cual forman parte y al *nombramiento* que hace la institución escolar de estos sujetos de educación.

Construcciones que traemos a colación del trabajo de Duschatzky (1999) del cual se tomaron los aportes que consideran que la escuela adquiere sentido para el sujeto cuando la experiencia escolar entra en el horizonte de sus expectativas de vida. La valoración que los jóvenes hacen de la escuela sería el resultado del contraste de sentidos entre dos esferas de experiencia, la barrial y la institucional. No es que el paso por la escuela ofrezca a los jóvenes la certeza de integración socioeconómica, pero les posibilita producir aberturas, traspasar fronteras simbólicas. El “sentido” se perfila como una construcción de “frontera”, como un diálogo entre las diferentes redes experienciales que constituyen la vida de estos sectores juveniles. La escuela como “frontera” da cuenta en realidad, de una subjetividad plural y polifónica (p.78, 81,125).

Entonces, agrega la autora que, el hallazgo más elocuente radica en el fenómeno de interpelación<sup>10</sup> de la escuela, con independencia de las tramas institucionales configuradas. Entrar a la escuela implica participar de un universo que nombra a los jóvenes como sujetos sociales y por lo tanto portadores de derecho (pp.13, 78).

En cuanto al trabajo sobre las expectativas y proyectos de vida de estas estudiantes se considera que intervienen el contexto económico y sociocultural que las rodea, las experiencias escolares previas (personales y del grupo familiar) y actuales, expectativas de futuro y la participación en diferentes instituciones sociales, entre otras.

Para cerrar se agrega, a esa interpelación de las miradas deterministas, la contextualización y desnaturalización de las explicaciones sobre los recorridos socioeducativos.

---

<sup>10</sup> Interpelación: operación discursiva mediante la cual se propone un modelo de identificación a los sujetos sociales. No se trata de un acto expresamente intencional sino de un proceso por el cual un sujeto de deseo y de demanda se siente vinculado a un discurso-institución, práctica –particular.

**Ampliación de las Indagaciones: Trayectorias Escolares y Configuración de Tránsitos Escolares en Plural.** Para la ampliación de estas definiciones base se asumirán las construcciones realizadas por Briscioli (2013) para la conceptualización de las “trayectorias escolares y tránsitos en plural”.

En primer lugar, esta autora también cuestiona esa asociación (casi) determinista entre condición socioeconómica de los estudiantes y bajo rendimiento en la escuela/ abandono escolar, además de reforzar prejuicios sobre determinados grupos poblacionales como se analizó, invisibiliza problemáticas y sujetos (p.73).

Asumimos este cuestionamiento dado que además esa asociación invisibiliza problemáticas y sujetos y agrega que existen diversos recorridos escolares, que se diferencian de los “esperados”.

Parafraseando a la autora, si se adopta la perspectiva de quienes tienen acceso por primera vez a la escuela secundaria, experimentando una movilidad intergeneracional, la lógica de análisis debe invertirse: en estos casos la escolaridad se suma a las ocupaciones laborales u otras responsabilidades familiares ya asignadas. En este sentido, lo novedoso para los sectores más postergados de la sociedad, es poder vivir en parte la adolescencia, aunque en los hechos estén “sobrecargados” con las nuevas responsabilidades escolares.

Entonces, se plantea la necesaria pluralización del concepto “trayectorias escolares” haciendo énfasis en las variadas configuraciones que adquieren los tránsitos por la escolaridad de los alumnos reales. Esta ampliación de la categoría permite indagar específicamente en las “idas y vueltas” (2013, p.56).

En esta línea, y para la presente tesis, interesa considerar que las trayectorias escolares son plurales y su despliegue se concibe como un entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo biográfico. Este entramado permite evidenciar cómo las

condiciones de escolarización podrían obstaculizar o facilitar la progresión por el sistema educativo. También se considera que para las estudiantes que generacionalmente acceden por primera vez a este nivel del sistema educativo, el análisis debiera invertirse, es decir, considerar que es la experiencia educativa la que se suma a una serie de actividades sociales, culturales y laborales que ya se venían desarrollando. Y que esta relación con la escolaridad, por las razones esgrimidas podría tener “idas y vueltas”, “interrupciones”, “intermitencias”.

**El despliegue de las Trayectorias Escolares y la Dimensión Institucional: Una Perspectiva Situacional.** Al señalarse que las trayectorias escolares serían una especie de entramado que pone en relación lo estructural, lo institucional y lo biográfico es que se asumen los siguientes aportes para la comprensión de la dimensión institucional con perspectiva situacional.

En línea con las contribuciones de Jacinto (2010), que introduce y le atribuye un papel relevante a la dimensión institucional en la construcción de las trayectorias, nos interesa en esta tesis la categoría de “transferencia del capital social institucional” que los centros de formación profesional producen a los sujetos que transitan por ellas (p.65).

Planteará la autora al respecto que el lugar de las instituciones tanto en la configuración de las subjetividades como en la construcción de habitus no puede definirse a priori. Actualmente, esos procesos dependen no tanto del tipo de institución sino de cada institución en concreto, y de la medida y la forma en que se despliega como espacio de inclusión, de reproducción, o de participación social (2010, p.28-29).

Con estos aportes se amplían las construcciones referidas a la “interpelación institucional” que se generaría entre los sujetos y las instituciones educativas, al considerar que se produciría también una “transferencia” y con ella una configuración de subjetividades

en proceso, en función de ser espacio de inclusión, participación o inscripción socioeducativa, la institución formadora.

En relación a este análisis sobre la dimensión institucional y las trayectorias escolares, se tomaron las construcciones de Nicastro y Greco (2016).

Estas autoras consideran que al hablar de trayectoria se hace referencia a un recorrido, a un camino en construcción permanente, que tal como lo señala Ardoino (2005) va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad, o que se lleva a cabo mecánicamente, respondiendo solo algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue sino que se prefiere pensar como un itinerario en situación (p.23).

Nicastro y Greco reconocen en las perspectivas situacionales una interesante posición desde la cual pensar la cuestión:

Nos preocupamos solo por la trayectoria en tanto resultado de un recorrido que hoy se plasma en tal o cual perfil o nos interesa entender además cómo hemos llegado a cada uno de nosotros al espacio y el tiempo que hoy habitamos. (p.27)

Señalan las autoras entonces ni linealidad, ni prolijas continuidades, ni relaciones estables. Sí, en todo caso, encadenamientos, encuentros y desencuentros, transformaciones y movimientos en clave de dinámica de distinto orden. Al hacer énfasis en la cuestión de la narración se tendrá en cuenta que la preocupación no está en saber cómo es la trayectoria de un estudiante de un profesor, sino quién es él, qué significa para cada uno su recorrido y en qué relaciones se sitúa en el colectivo (p.30).

Nicastro y Greco también expresan que hablar de trayectorias implica referirse a una cuestión institucional, más allá de la posición que se ocupe: alumnos, maestros, profesores, equipos de conducción, familias etc. en tanto que cada uno desde su lugar colabora en la



mediatización necesaria para que la educación y la formación como universales y en cualidad de derechos, se concreten de algún modo en los espacios organizativos (p.42).

Por lo que reafirman que el trabajo de las trayectorias educativas acontece siempre entre sujeto e instituciones, crea subjetividad y la demanda, ofrece organización ya establecida y la produce reinventándola. Cada trayectoria abre un recorrido que situado, particular, artesanalmente construido y que remite al mismo tiempo a dimensiones organizadas previamente. Más allá de las situaciones y las particularidades en este territorio intermedio, por momentos incierto, indefendible, sin fronteras claras entre sujetos y organizaciones, es que la trayectoria se despliega (p.58).

También abordaran entre estas consideraciones de lo institucional lo referido a la transmisión, al referirse a un proceso de pasaje donde unos aparecen en el lugar de pasadores y otros en el lugar de quienes reciben una herencia, la que los antecesores legan a quienes lo suceden. No se trata de un lugar en el cual alguien hace, fabrica otro, sino que se trata de un lugar que intermedia para que el otro se forme, haga experiencia en términos de Larrosa (2003).

En la formación la transmisión es una de las ideas que la sostiene, que la define. No solo se transmiten conocimientos o modos de hacer, también se transmiten culturas, tradiciones, novelas, historias, y el mayor desafío como formadores será aceptar que quienes reciben ese legado “lo re-tocan”, lo amoldan, lo transforman en parte para garantizar el pasaje, en parte para garantizar que pueda ser portado por quien lo recibe (p.47).

Asumiremos en esta tesis, como otra ampliación de nuestro posicionamiento sobre las trayectorias escolares, que las mismas no buscan ni debieran pensarse en ser modelizadas, tampoco ser comprendidas como un recorrido que se puede anticipar sino que se trataría de un itinerario, a ser narrado por sus propios actores, en situación. Recorridos con “idas y

vueltas”, que distan de ser prolijos, sobre los que nos tendríamos que interesar por entender por “cómo han llegado” y qué significado tiene para cada una de las primera generación.

De la dimensión institucional, rescatamos la posición de “mediatización” para que acontezca la enseñanza, la formación. Y ampliamos con los aportes de transmisión, pasaje y legado lo señalado anteriormente en relación al “capital social” a transferir por la institución.

**Trayectorias Educativas y Condiciones de Escolarización.** Por último traemos las condiciones de escolarización, desde esta introducción a la dimensión institucional realizada recientemente.

Centrar la mirada en las trayectorias educativas permite una aproximación a los modos en que los y las estudiantes efectivamente transitan por el sistema educativo a lo largo del tiempo como lo fuimos expresando.

Nuevamente se recuperan las construcciones de Briscioli (2008) que sostiene que el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, trayectorias escolares teóricas que expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Explica que “tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción (p.47).

El postulado central, para esta autora, es que las condiciones de escolarización de la escuela secundaria estándar -una serie de arreglos comprendidos en la “matriz organizacional tradicional” y el “régimen académico”, que regula la cursada de los estudiantes- imponen dificultades específicas en los tránsitos por el nivel. (2013, p.3)

Investigaciones recientes (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009 y 2012) visibilizan cómo el carácter elusivo del régimen académico, la falta de explicitación de sus diversos componentes y más aún la ausencia de instancias de trabajo sobre estas regulaciones, afectan el tránsito por la escolaridad de los/as adolescentes y jóvenes (p.4).

Comprenderemos aquí, que las condiciones de escolarización con las que se piensa en las “trayectorias teóricas” son las formas de “organizar” tiempos y espacios institucionales, el régimen académico, los planes de estudio, el plan de correlatividades, el diseño curricular (con la forma de organizar las materias). Cómo estos documentos permitirían pensar recorridos posibles y otros no, cuan modificables podrían ser a los movimientos institucionales (instituido-instituyente) y como las matrices organizacionales propias de cada nivel del sistema educativo formatean no solo trayectorias estudiantiles sino también profesoraes, en mutua interacción.

### ***3.3 Trayectorias Socioeducativas (y no Escolares): Ser Estudiante, Oficio y Aprendizajes/Saberes***

Continuando con la precisión de las categorías de este eje nos abocaremos a comprender aquello que entenderemos por trayectorias socioeducativas y su relación con el oficio de estudiante en educación superior.

Se notará que anteriormente las referencias a las trayectorias de las estudiantes se realizaba en términos de trayectorias escolares, que es la posición asumida y compartida con los/as autores/as en esas primeras construcciones.

Al considerar que las estudiantes primera generación, son las primeras en sus familias en llegar y cursar estudios superiores, y que se trata de recorridos sociosubjetivos, desplegados en determinados contextos sociales y educativos, es que se hizo imprescindible

ampliar la categoría a la de Trayectorias Socioeducativas. Construcción que traemos a continuación.

En línea con el posicionamiento de Bracchi (2016), las nuevas identidades y prácticas estudiantiles interpelan a la docencia universitaria en el marco de los procesos de ampliación en el acceso de los y las jóvenes a los estudios superiores. La autora considera necesario preguntarse por quiénes son los estudiantes, sus trayectorias educativas y experiencias de vida por la enseñanza en particular cuando muchos de ellos representan la primera generación familiar que ingresa a la educación universitaria (p.3).

El trabajo de Bracchi opta por el abordaje de la perspectiva de las trayectorias educativas en contraposición a las trayectorias escolares, perspectiva a la que adherimos también, como se señalara anteriormente.

Pensar en términos de trayectorias educativas dice la autora, permite considerar y reconocer todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se van conformando las biografías y los recorridos de los estudiantes (trabajo, experiencias laborales, actividades de participación política, participación en instituciones educativas no formales). Estas trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de todos aquellos condicionantes que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones. Estudiar estos recorridos implica referirse a los avances a las elecciones realizadas en los itinerarios emprendidos, los retrocesos y, en algunos casos los abandonos y, en otros, los cambios de escuelas realizados, entre varias situaciones posibles (Bracchi; Gabbai, 2009, p.7).

Siguiendo la posición de esta autora, en el análisis del ingreso puede señalarse el esfuerzo individual y las condiciones de posibilidad. Hay una idea de antaño pero muy difundida hasta nuestros días con respecto al fracaso, al éxito, en el desempeño académico, que apunta a que individualmente cada estudiante es el único responsable por sus

trayectorias de formación y que el logro en los estudios dependerá de las capacidades intelectuales que cada uno tenga.

Una postura crítica a estas perspectivas tiene que ver con cuestionar y problematizar la desigualdad social y educativa (p.10).

Se sostiene entonces que el primer año es clave para la configuración del oficio de estudiante universitario. En este sentido concluye la autora no se puede hablar de una universidad pública o del derecho a acceder a los estudios universitarios si no se brinda a los estudiantes las herramientas necesarias para acceder permanecer y egresar de las instituciones con los aprendizajes pertinentes y ante todo con el acompañamiento necesario para lograrlo. Nadie puede transitar un camino que no conoce sin las señales las luces y las indicaciones necesarias para abrirse paso entre los senderos que están por venir ¿por qué exigir eso a nuestros estudiantes? (p.13).

Luego de este recorrido por los aportes de Bracchi, se asumirá en esta tesis la categoría de trayectoria socioeducativa, para comprender el contexto social (donde se despliegan y que imprime características particulares) y el contexto educativo de las trayectorias de las estudiantes de primera generación. Categoría que lleva implícita la pregunta por quienes son esas estudiantes, cuáles son sus recorridos vitales y educativos previos a la llegada a los estudios superiores, recorridos que traen múltiples y diversas experiencias vinculadas a las instituciones sociales y escolares que transitaron, forjando capitales culturales, sociales y sentidos simbólicos.

Y es en este punto donde interesa continuar ampliando esta categoría en relación con ese oficio de estudiante que se va configurando en estos recorridos con el ejercicio de este rol en la educación superior.

En esta tesis se considera el oficio de estudiante desde las perspectivas de Bracchi y Perrenoud.

Se comprenderá que el oficio “es” en ejercicio, que se vincula con la propuesta pedagógica y didáctica y con cada profesor/a. Este oficio es fuente de identidad y reconocimiento social, no exento de contradicciones, continuidades y rupturas, dado su origen socioeducativo.

Siguiendo a Bracchi, en relación al oficio de estudiante universitario, señala que es definido como los modos (estrategias, resistencias, formas de relacionarse con el saber, modos de sociabilidad, la participación estudiantil) por los cuales se va aprendiendo a ser estudiante universitario. Distintas investigaciones analizadas por esta autora señalan que no existe una única condición estudiantil y es en el interjuego sujeto - institución donde el estudiante va incorporando las reglas de juego del ámbito universitario y así iniciar el trabajo de construcción del oficio de estudiante, oficio que se construye a partir de articular las actividades de formación y participación en la vida universitaria. Este oficio requiere además incorporar las nuevas lógicas institucionales, otro tiempo escolar, el trabajo pedagógico, nuevas formas de vincularse con el aprendizaje y específicamente con el conocimiento (p.9).

También se sitúa, respecto del oficio de alumno, el trabajo reconocido de Perrenoud (2005). Este autor señala que al hablar del oficio de alumno implica que se hable de sus medios de existencia y de una identidad social. Planteará que es un oficio que no se puede normalizar o prescribir, sino se vincula con la organización donde se ejerce, teniendo que prestar atención a la relación pedagógica que se establece, dado que esta le imprime ciertas características dependiendo el tipo de intercambio entre docente y alumno. Agrega también, que este último, observa, recibe consejos, sigue el ejemplo de sus hermanos y de otros

alumnos mayores. En síntesis, aprende los “hilos del oficio” de quienes están más avanzados en “la carrera” (p.3).

Este autor señala que este oficio se aprende a través del trabajo escolar, que adquiere ciertas características según el modelo pedagógico y con la intervención del “sentido”.

Este trabajo escolar se enseña y se aprende en las rutinas de evaluación, de los deberes que se hacen en casa, de los ejercicios individuales, de las tareas discursivas menos estructuradas, situaciones de investigación, participación en lecciones y en discusiones colectivas y el trabajo en subgrupos.

Para el maestro, el buen alumno no es solamente el que domina bien el currículo. Es también, y quizás en primer lugar, el que se esfuerza con las actividades propuestas o impuestas y respeta las reglas.

Parafraseando el autor, esas reglas se refieren al valor intelectual del trabajo entregado, a su exactitud en las tareas de precisión, a su corrección en las tareas que requieren respeto a las normas, a su validez en el caso de las tareas que requieren respuesta justas, a su originalidad cuando se trate de tareas creativas. Con todo ello, se comprende que en el curso de su carrera un alumno debe cada año, adaptarse no solamente a un programa nuevo sino incluso a la cultura de un nuevo grupo, a las exigencias de un nuevo maestro, a un estilo de autoridad, a un nuevo género de actividades o de trabajo escolar (Perrenoud, 2005).

Siguiendo las construcciones de este autor, se aborda la relación entre el sentido del trabajo de los saberes, de las situaciones y de los aprendizajes. Para ello esboza tres tesis: 1) el sentido se construye, 2) se construye a partir de una cultura, de valores y representaciones y 3) se construye en situación, dentro de una interacción y de una relación. (Perrenoud, 2006)

La construcción del sentido de un saber, de una tarea, de un proyecto, de un ejercicio, ancla dentro de la cultura del actor. Se sirve de un legado, de un habitus de un capital cultural que lo ayudan a pensar el esfuerzo, el objetivo las recompensas los riesgos, le permiten evaluar lo que le costará mostrar mala disposición ante una tarea escolar (p.226)

Llega a la idea de que no está jamás solo en la construcción del sentido sino que “cada uno se sube a los hombros de las generaciones precedentes. Así el sentido no escapa a las diferencias culturales y a las desigualdades sociales.

El sentido de las tareas se construye de acuerdo con lo que se vive en situación. Se construye dentro de un marco de una relación interpersonal, es en la relación pedagógica. El sentido depende de la relación intelectual y afectiva entre el alumno y el maestro. Mientras más se acepte negociar el nivel de exigencia, la estructuración de la situación didáctica, la diferenciación de las tareas, el ritmo de trabajo, más se incrementan las oportunidades de implicar a los alumnos que oscilan entre la adhesión y la oposición (p.226).

Un punto que resulta interesante para nuestra tesis, es el expresado por Perrenoud respecto a la relación entre las experiencias en determinados niveles educativos, estudiantes y sus padres.

El autor señala que los niveles de la secundaria y las escuelas post obligatorias acogen a una fracción creciente de alumnos cuyos padres no han hecho muchos estudios y no están familiarizados con la relación libresco o teórica con los saberes abstractos alejados de toda utilidad práctica inmediata (p.87).

En función de esta situación, y parafraseando a Perrenoud, para todos los que tienen objetivos más a largo plazo cualquiera que sea el nivel de aspiración el sistema escolar se convierte en un recorrido de luchador: lo esencial es superar las pruebas, hacer un buen papel ante la evaluación en el momento justo para poder tomar los caminos que llevan a las



grandes escuelas, a falta de los caminos intermedios. Agrega el autor que se puede constatar que para la mayoría de los alumnos y de las familias el dominio de los saberes y de las habilidades escolares se define en primer lugar como un pasaporte para el empleo y una garantía de éxito social (p.90).

Desde esta tesis se asume que el oficio, como tal, es artesanal, construido en un determinado contexto socioeducativo, en experiencias intersubjetivas, en el marco de ciertas instituciones sociales y educativas.

Es el “hacer, ser y sentir” de un estudiante. Implica comprender otras culturas institucionales, códigos de intercambio, horarios, espacios, organización de material de estudio, aprendizaje de técnicas y metodologías para la acción de estudiar, competencias específicas en prácticas sociales como la escritura, la lectura, la oralidad en la educación superior.

Podríamos aventurar que el oficio no “es” en singular, ni atemporal, es situado. Se constituye en función de determinados modelos pedagógicos y de los sentidos de este trabajo que es un oficio. Situación que agrega una complejidad, ya que los sentidos no están distribuidos socialmente de manera igualitaria. Este sentido es parte del legado, pero como “bien” simbólico puede ser apropiado y reconfigurado.

Dos aspectos resultan de interés para seguir siendo abordados y analizados: mirar que tipo de contradicciones se generan, qué aspectos se conservan y en cuales se producen estas rupturas en relación al oficio de estudiante y cómo se tensiona el oficio de estudiante construido en sus trayectorias previas con el oficio en ejercicio que se va requiriendo en este nivel del sistema educativo.

## **Luchas/Resistencias Alrededor de los Sentidos Escolares y los Aprendizajes.**

*(...) en los últimos años, se da un mayor acceso de las clases sociales desfavorecidas, que padecen un déficit de capital, un capital cultural bajo respecto de la cultura académica predominante. Una cuestión es si las instituciones toman en cuenta ese perfil, o si hay una brecha entre el alumno real y el esperado.*

Ezcurra (2007)

Planteamos anteriormente que los sentidos del trabajo escolar se construyen en la experiencia escolar y en la familiar, en interacción, donde “cada uno se sube a los hombros de las generaciones precedentes” al decir de Perrenoud. ¿Qué sentidos fueron construyendo las estudiantes primera generación del trabajo escolar? ¿Y del trabajo escolar en este caso, cuando no hay generaciones precedentes? ¿Cómo fueron resolviendo esta situación?

Del trabajo de Saravi (2015) se reconoce que los sentidos de la educación no son simplemente diferentes, sino que están desigualmente contruidos. El sentido de la escuela se segmenta principalmente por sectores sociales y no a nivel individual, no son los individuos los que dotan de sentido a la escuela, sino que estos sentidos se construyen socialmente en micro o meso espacios sociales. Los sentidos sobre la escuela se comienzan a conjugar con este mundo de la vida que se mencionó anteriormente.

Estos estudiantes enfrenta un doble desafío: por un lado re-crear sus propios motivos y dotarlos de resistencia o, como lo dicen Dubet y Martuccelli, citados por Saraví, “motivarse” y por otro lado deben también evitar las motivaciones desacreditadas y basadas en sentidos ya muy debilitados.

Señalamos desde esta tesis que no solo estaría distribuido de manera desigual el capital cultural necesario para participar de las propuestas educativas, sumado las dificultades para transitar sus recorridos escolares previos, sino que los “sentidos” sobre lo escolar estarían desigualmente contruidos y distribuidos. Situación que complejiza aún más las acciones a desarrollar en este nivel de educación, en el que muchas de ellas son las primeras en acceder.

A continuación se recupera otra de las preguntas orientadoras, en relación a la propuesta de la institución hacia estas estudiantes: ¿Qué se plantea desde la institución formadora ante estas dificultades?

En relación a este capital, hay un conjunto que Bourdieu llama técnicas de trabajo intelectual y arte de organizar el aprendizaje que no son objeto de enseñanza. Esas habilidades ¿cómo se aprenden?. Es frecuente que los alumnos de primer ingreso aprendan solos, por ensayo y error. Se las presupone, y por ende, se abre una grieta entre el alumno ideal y el real, entre las demandas académicas y el capital cultural de los estudiantes

Bajo este planteo, se debería enseñar a aprender y de enseñar a pensar, de otorgarle importancia a las intervenciones ad hoc, que auspicien una reflexión grupal de los estudiantes sobre sus dificultades y los factores que las condicionan, por ejemplo en el marco de las tutorías grupales.

En relación al análisis de las propuestas institucionales, Ezcurra (2007) menciona que la mayoría de los esfuerzos transcurre en los márgenes de la vida institucional y que por lo tanto no ocupa un lugar central en esa experiencia académica, en su núcleo. Esta autora señala que a veces cristalizan otras deficiencias por ejemplo en los planes de estudio y los programas de enseñanza, el acento en la acumulación de conocimientos; problemas didácticos, por ejemplo una baja interacción de los docentes con los estudiantes o la ausencia

de una retroalimentación, “filtros”, asignaturas de alto riesgo. Los docentes y el trabajo en el aula aparecen reconocidos como las variables institucionales más importantes.

En este caso, los aspectos más significativos son aquellos vinculados a la redefinición de las estrategias de los estudiantes para poder continuar con sus estudios, el lugar de las instituciones (con sus estrategias y/o propuestas) y la relación con los sentidos construidos.

Sobre este último se podría plantear o visibilizar la lucha simbólica por esos sentidos: ¿que es un estudiante de educación superior? ¿Qué esperamos de él o de ella? ¿Qué tipo de saberes, competencias damos por presupuestos que están aprendidos o que están incorporados? ¿Qué tipo de imaginarios o representaciones se han ido construyendo en relación a la institución formadora?

Esta lucha podría implicar la deconstrucción de estos sentidos y el otorgamiento de nuevos marcos para su reconstrucción. Tal vez esto pueda acercar al reconocimiento de los saberes que sí disponen las estudiantes, aquellos que estaría requiriendo para poder continuar sus estudios y desmitificar imaginarios sobre los “alumnos ideales”.

### ***3.4 Identidades Personales y Sociales de Estudiantes Mujeres Primera Generación y la Experiencia de Estudiar en Educación Superior***

En este apartado presentaremos algunas construcciones referidas a las categorías de identidades, su vinculación con las mujeres desde una perspectiva de género interseccional y su tránsito por experiencias formativas, para terminar de pensar en la intemperie sobre las estudiantes primera generación en acceder a estudios superiores.

**Identidades de Mujeres desde una Perspectiva de Género Interseccional.** En este trabajo de investigación se entenderá a las identidades personales y sociales, en su devenir,

procesales y situadas, en su carácter relacional, produciéndose a partir de “diferencias”, en interacción con Otros.

Esta conformación identitaria es provisoria y depende de las posiciones sociales que transitan estas mujeres. Es una identidad polifónica en permanente cambio y que se dota de significado sociosubjetivo. En el mejor de los casos se la reconoce como múltiple, y esto permite comprender mejor las vicisitudes que luego transitan las mujeres en su experiencia social y educativa, en una red política y de poder más amplia de la que forma parte.

Las identidades son también en su “narración” por las propias mujeres, como por sus familiares, amigas, compañeras, docentes y equipo directivo, por marcos normativos. Expresan tensiones, pugnas, contradicciones. Por lo que podríamos señalar su carácter transitivo: las identidades están siendo.

Para estas construcciones, se consideraron los aportes de Restrepo (2007) a partir de su trabajo denominado “Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio”. El autor señala que la identidad es uno de los términos más utilizados por antropólogos y otros académicos, sin embargo señala que es un término de gran ambigüedad. Planteo con el que también coincidimos, además de resultar esquivo en su indagación.

En relación a los planteos teóricos, Restrepo expone una serie de afirmaciones que compartiremos brevemente a continuación. Define a las identidades como relacionales, esto es que se producen a través de la diferencia, no al margen de ella. El autor señala que las identidades son procesales y están históricamente situadas, están en permanente transformación y este ritmo y el alcance de las transformaciones dependen de variables demográficas, sociales, políticas y de subjetivación.

Las identidades son múltiples y se constituyen en amalgamas concretas, esto significaría que en un individuo se encarnan múltiples identidades. Es decir identidades de un sujeto nacionalizado, sexuado, de género, generacional. Así la identidad es múltiple y hay que entenderla en esas articulaciones, contradicciones, tensiones y antagonismos. Las identidades se activan dependiendo de la escala en la que se despliegan (p.26).

Otra afirmación expresa que las identidades son discursivamente constituidas pero no sólo son discursos. Las identidades son producidas, disputadas y transformadas en informaciones discursivas concretas (p.27).

Las identidades, señala el autor, no sólo refieren a la diferencia sino también a la desigualdad y la dominación. Pero a esta afirmación el autor agregará que las identidades constituyen también sitios de resistencia y empoderamiento. Las identidades son también asignadas y asumidas, en su existencia hacen sentidos no solo para quienes las asumen sino también para quienes son excluidos (p.28).

Otro punto interesante que incluye el autor en este análisis es el que señala que la identidad refiere al provisional, contingente e inestable punto de sutura entre las subjetivaciones y las posiciones del sujeto.

En otra de sus afirmaciones menciona que los sujetos no son anteriores a las identidades ni estas son simples máscaras que pueden colocarse y quitarse a voluntad. Este aspecto performativo de las identidades en la construcción del sujeto ha sido de los puntos sobre los cuales ha rondado el trabajo de algunas teóricas feministas como Butler, aportes que también compartiremos más adelante.

En tanto práctica significativa, Restrepo agrega que las identidades son polifónicas y multiacentuales, ninguna identidad supone un significado estable y compartido por todos los individuos y colectividades de forma homogénea. Las identidades no son definidas de una

vez y para siempre sino que las significaciones se desprenden de ciertas prácticas concretas, de interacciones específicas entre diversos individuos, donde se evidencia la multiplicidad de sus significados.

Con estas afirmaciones nos dirigimos a pensar en la identidad de mujeres, ¿Qué implicancias tiene definir el “ser mujer”? ¿Es conveniente hablar de mujeres? ¿Como aparece la perspectiva de género y la perspectiva interseccional?

En primer lugar se dirá, que es una categoría o término problemático y/o ambiguo. Pero se considera que no es “per se” por el término, sino por los debates, las disputas, las luchas, los movimientos y procesos sociales que la constituyen (y lo siguen haciendo) con finalidades políticas, éticas y de justicia social.

Hablar de mujer/es, solo acotaría a considerar la experiencia de estas estudiantes desde una perspectiva biologicista o médica, por el sexo biológico asignado al nacer. Pero ser mujer, es mucho más que eso. Socialmente se atribuyen roles, tareas, representaciones, expectativas, formas de ser y estar, de actuar, de intervenir en el mundo. Por lo que hablar de género nos devuelve esa connotación sociocultural al término mujer. Sin embargo se producen aquí tensiones y debates sobre ambos términos que se compartirán, ya que son los que permiten continuar precisándolos.

Situando el trabajo en las expresiones de Butler sobre el aspecto performativo de las identidades, en “El género en disputa” (2007) se aborda la categoría de mujeres como sujeto del feminismo. En este trabajo la autora señala que “mujeres” se ha convertido en un término problemático, un lugar de refutación, un motivo de angustia.

Si una es una mujer es evidente que eso no es todo lo que una es, porque el género no siempre se constituye de forma coherente o consistente en contextos históricos distintos y porque se entrecruza con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales, de

identidades discursivamente constituidas. Así es imposible separar el género de las intersecciones políticas y culturales en las que constantemente se produce y se mantiene (p.49).

Butler señala que insistir en la coherencia y la unidad de la categoría de las mujeres ha negado en efecto la multiplicidad de intersecciones culturales sociales y políticas en que se construye el conjunto concreto de mujeres. La autora señala que el género es una complejidad cuya totalidad se posterga de manera permanente nunca aparece completa en una determinada coyuntura en el tiempo (p.70).

Luego de una serie de análisis, Butler señala que género no es un sustantivo ni tampoco es un conjunto de atributos vagos porque hemos visto que el efecto sustantivo del género se produce performativamente y es impuesto por las prácticas reguladoras de la coherencia del género. Así el género resulta ser performativo, es decir que conforma la identidad que se supone que es. En este sentido el género siempre es un hacer, aunque no un hacer por parte de un sujeto que se pueda considerar preexistente a la acción (p.85).

A este análisis de la categoría de género traemos los aportes de Joan Scott (1993) con su texto “El género, una categoría útil para el análisis histórico”.

Esta autora señala que en su acepción más reciente género es sinónimo de mujeres. En los últimos años cierto número de libros y artículos cuya materia es la historia de las mujeres sustituyeron en sus títulos mujeres por género. En algunas ocasiones el empleo de género trata de subrayar la seriedad académica de una obra, porque género suena más neutral y objetivo que mujeres. Género parece ajustarse a la terminología científica de las ciencias sociales y se desmarca así de la supuestamente estridente política del feminismo. Esta acepción género no comporta una declaración necesaria de desigualdad o de poder ni nombra al bando hasta entonces invisible oprimido. Mientras que el término historia de las mujeres



proclama su política al afirmar contrariamente a la práctica habitual que las mujeres son sujetos históricos válidos, género incluye a las mujeres sin nombrarlas y así parece no plantear amenazas críticas. Este uso de la categoría de género se refiere solamente a aquellas áreas, tanto estructurales como ideológicas, que comprenden relaciones entre los sexos. Aunque en este uso el género defiende que las relaciones entre sexo son sociales nada dice acerca de por qué esas relaciones están construidas, como lo están, cómo funcionan o cómo cambian (pp.271-272).

Por su parte Scott plantea que desde su posición el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de las relaciones significantes de poder (pp.289-290).

Esta última es presentada como una segunda teorización que realiza. Podría decirse que el género es el campo dentro del cual o por medio del cual se articula el poder.

Esta autora concluye que el género debe redefinirse y reestructurarse en conjunción con una visión de igualdad política y social que comprende no solo el sexo sino también la clase y la raza (p.302).

En este punto nos resulta significativo traer los aportes del concepto de interseccionalidad abordado por Visotsky (2018) con su trabajo “Interseccionalidad crítica y educación”, citada en nuestros antecedentes.

Esta autora desarrolla una línea de reflexión en la teoría político pedagógica en el presente y trata de la reflexión en torno a las intersecciones imbricaciones o atravesamientos de las categorías clase, género, raza, etnicidad para pensar las políticas y prácticas en educación en su caso de jóvenes y adultos desde una perspectiva de Derechos Humanos.

Desde su perspectiva entiende que es preciso analizar e indagar estos múltiples atravesamientos considerando la relación entre estas categorías en función del contexto, la situación, las particularidades de cada situación y esto resulta un paradigma sumamente valioso tanto para el abordaje en pedagogía en torno a quiénes son los sujetos de la educación, como así también para el abordaje de los Derechos Humanos en el contexto del capitalismo colonial (p.159).

Para esta autora resulta central la tarea de revisar los modos en que se dan los entramados de poder en los que se insertan los procesos educacionales y reflexionar acerca de cómo se constituye la experiencia social y cómo se van imbricando las categorías de clase, el racismo, la experiencia que el patriarcado ha dado lugar en el capitalismo colonial.

En este sur del continente consideramos que es de enorme urgencia asumir la interseccionalidad como perspectiva como lente como lupa para mirar para intervenir y para volver a reflexionar en torno a las experiencias que se están realizando por y desde el feminismo nuestro americano por los estudios sobre racismo y acerca de y sobre los procesos de lucha de clases en nuestra América. (p.170)

Se asumirá la categoría de estudiantes mujeres, desde una perspectiva de género e interseccional, a partir de las siguientes apreciaciones.

El término “mujeres” es problemático y ambiguo. Se coincide con los posicionamientos que señalan que insistir con este término ha negado una multiplicidad de situaciones o experiencias sociales que viven las mujeres, donde el “ser mujer” se constituye.

Avanzar con la consideración de la categoría de género implica contemplar que no se puede separar a las mujeres, de las intersecciones políticas y culturales en las que se produce y se mantiene. Por lo que el género se origina en la acción, incluso como una imposición sociocultural. Performativamente, el género conformaría la identidad que se supone que

“está siendo”. Esta sería una posible forma de comprender la constitución identitaria de las mujeres, en su colectividad.

Pero, tal como se señala, es el género es una categoría de disputa, y en la misma podemos plantear también que no termina de señalar o expresar las condiciones de desigualdad de poder que atraviesan las mujeres.

La consideración del género y sus derivaciones analíticas, solo nos hablaría de las relaciones entre los sexos, por lo que debiera redefinirse en función de una visión de igualdad política y social que comprenda no solo el sexo sino otras condiciones, como la raza, la clase y la etnia.

Y es en este punto donde traemos a colación los aportes de la perspectiva interseccional para pensar que la historia de estas mujeres, que son estudiantes primera generación además de las relaciones de género con las cuales se ven constituidas sus identidades hay relaciones de clase, de raza, étnicas. Por lo que esa constitución identitaria es mucho más compleja, no solamente es una relación con el género, sino que incluye un cruce con otras categorías. Tornando la experiencia socioeducativa en educación superior un poco más compleja de ser analizada

**Identidades de Mujeres Primera Generación y la Experiencia Formativa.** Para precisar las categorías en relación al análisis sobre las identidades y la experiencia escolar o formativa de las mujeres primera generación en cursar estudios superiores, traemos los aportes de Rivas Flores (2010) y de Manni (2010).

En cuanto a la identidad de las mujeres y su tránsito por la experiencia educativa, comprenderemos que estas se construyen “en sus propios relatos” de la experiencia. Esa construcción dará cuenta de cómo afrontó cada circunstancia o situación, y al mismo tiempo, como a través de ellas fue configurando su “ser estudiante”. Una identidad que recupera experiencias socioeducativas previas, reconociendo hechos hitos que las signaron, otros significativos, contextos sociohistóricos, espacios sociales públicos y privados.

Pero esta construcción de la identidad en su experiencia formativa, está en permanente interacción y conflicto con otras identidades, roles y tareas que las estudiantes desempeñan. Lo que suele provocar dificultades para su asunción y reconocimiento, tanto personal como social y colectivo. El desarrollo profesional que comienzan a desplegar no se hace sin costos personales y familiares.

Para estas construcciones, se tomaron aportes en relación al trabajo de Rivas Flores denominado “La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones”.

De su marco referencial nos interesan algunos aportes que se realizan para el análisis y la comprensión de la identidad en la experiencia escolar. En su perspectiva se entenderá que las identidades de los sujetos escolares se construyen en sus relatos acerca de su experiencia. De hecho reconstruyen la escuela como realidad institucional a partir de los procesos de constitución de su experiencia y el modo en cómo la expresan en su relato público sobre la misma. La construcción de las identidades personales representan los modos de afrontar el modelo de sujeto escolar instituido rehaciéndolo de acuerdo a las nuevas experiencias escolares. Sin dudas el encuentro intersubjetivo que tiene lugar en la escuela en todos los niveles nos va transformando como sujetos al tiempo que reinterpreta los sistemas regulatorios. En este juego de relaciones a distintos niveles y dimensiones, la identidad se

presenta modos de filiación de los sujetos actuando de cara a la integración en el sistema social y público y al tiempo que establece la diferencia entre los mismos.

También es necesario señalar que hay un juego de historias polifónicas que tienen lugar en el marco escolar. Cada sujeto accede con su propia historia marcada por su experiencia en los diferentes contextos. Es necesario considerar que en la escuela se configura una experiencia no solo escolar sino fundamentalmente de carácter político cultural y social (p.205).

Por último, recuperamos las contribuciones de Manni (2010) en su trabajo denominado “Cambios en las representaciones sociales e identidades genéricas de mujeres profesionales”, para esbozar nuestras posiciones en esta tesis.

El estudio de esta autora, intenta visibilizar una dimensión poco abordada como lo es la percepción que las mujeres, en este caso mujeres profesionales, tienen de su propia inserción laboral en la realidad social a la que pertenecen.

A pesar de su mayor participación en el trabajo remunerado las mujeres siguen dedicando más horas que sus cónyuges a las labores dentro del hogar. El funcionamiento de nuestra sociedad aún supone que hay una persona mujer dentro del hogar dedicada completa y exclusivamente al cuidado de la familia y la satisfacción de sus necesidades. Esa es una de las principales desventajas a la que una mujer profesional debe enfrentarse respecto a sus pares hombres, la de compatibilización de su carrera con la vida familiar y especialmente con el cuidado de la crianza de los hijos. Lo que sucede en una familia es que cada vez que hace falta sacrificar el tiempo las oportunidades o las mismas condiciones laborales en pos del bienestar familiar se sacrificará el de la mujer adulta. Aparece igualmente naturalizado el hecho de que sea ella quien ajuste sus horarios y condiciones de trabajo para el cuidado de los hijos hijas y la familia (p.148).

En relación a las identidades y los cambios en las representaciones sociales se observa que el proceso de elaboración, de construcción de nuevas subjetividades está lleno de avances pero también de resistencias (p.149).

Aún el crecimiento profesional de estas mujeres pareciera tener como costo el estrés personal, familiar y en ocasiones amoroso. Muchas de ellas están en condiciones de percibir la necesidad de redefinir los roles y contratos tradicionales para hacerlos compatibles en mayor medida con sus otras múltiples actividades como mujeres profesionales (p.150).

Entre alguno de los emergentes que se observan en los discursos de estas mujeres profesionales se encuentran la atención constante del esfuerzo personal para demostrar la profesionalidad, la profesión vista como ámbito de crecimiento personal, las dificultades para compatibilizar horarios profesionales y actividades domésticas y maternas, es decir el uso del tiempo como uno de los ejes de desigualdades entre hombres y mujeres, la gran autoexigencia para cumplir y con excelencia con los múltiples roles familiares sociales profesionales, el pensar en todo para que la organización y la gestión de lo doméstico familiar sean efectivas (p.152).

El interés de estas investigaciones consiste fundamentalmente en estudiar a las mujeres como protagonistas que buscan conocerse a sí mismas concibiendo estrategias y tomando decisiones respecto de sus vidas personales y profesionales como tales (p.154).

**Tensiones entre Vida Pública y Privada en la Experiencia de Estudiantes Mujeres Primera Generación a partir de su Ingreso a la Educación Superior.** Como se expresaba anteriormente muchas de estas estudiantes primera generación suman a su experiencia vital (social, cultural y laboral) la experiencia educativa cuando ingresan al IFDC. Muchas de ellas transitan la maternidad, por lo que resulta interesante traer en

relación a los debates sobre la perspectiva de género interseccional que se estuvo presentando a la conciliación entre la vida privada dada por la casa y la pública, en este casola educativa.

Desde esta tesis se asumirá como el elemento de análisis en sus experiencias socioeducativas “uso del tiempo para sí” y la edad como variables para considerar las tensiones que se presentan al momento de iniciar una carrera de educación superior, su cursado y finalización.

Se consideran para este caso, los marcos referenciales de Marta Carrario (2008), que pretende explorar la conciliación dificultosa entre vida pública/ laboral y vida privada/ doméstica que sufren las mujeres en ambas esferas (p.161.). Continúa señalando la autora que así, las variadas experiencias de estas mujeres, revelan que no hay un planteo sobre el uso del tiempo para sí, sino que todas tienen una carga importante de trabajo familiar que realizan durante el tiempo extra laboral, asalariado, constituyendo una pérdida importante de calidad de vida en tanto y en cuanto se desplazan continuamente de un espacio a otro, solapando e intensificando sus tiempos de trabajo y reduciendo sus tiempos de ocio y satisfacción de necesidades personales.

(...) La edad aparece como una variable interviniente necesaria, a la hora de analizar los usos del tiempo de las mujeres y las tensiones internas que se producen entre el trabajo de los cuidados y el trabajo asalariado. (p.171)

En definitiva, este “estar y no estar” genera tensiones, emociones encontradas, pero también fragilidad en ambos espacios, dificultades en el empoderamiento, precariedad investida de exceso de “tiempo para los otros”, problemas familiares al seguir depositando en las mujeres la responsabilidad del cuidado de los hijos y familiares mayores (p.170).

También se tomarán los aportes de Rodríguez Enriquez (2015) y Esquivel (2015) referidos a la categoría de cuidado.

Esta categoría comienza a cobrar relevancia a partir de esa conciliación dificultosa entre vida pública/ laboral y vida privada/ doméstica que expresaba Carrario anteriormente.

En este trabajo de investigación se asumirán los términos de organización social del cuidado y el cuidado como práctica social a ser redistribuida como forma de modificar condiciones de desigualdad.

El trabajo doméstico, implica el cuidado del núcleo familiar, práctica que conlleva una multiplicidad de tareas a organizar y que generalmente está a cargo de las mujeres. A esto se agrega un concomitante, que la diferencia socioeconómica es diferente para las mujeres, permitiendo a algunas mujeres mejor ubicadas en los estratos socioeconómicos contratar personas que puedan realizar este trabajo, mientras que esta opción no estará disponible para mujeres de estratos más desfavorecidos. Aquí se vuelve pertinente el análisis desde las categorías de clase-género. Esta forma de organización social del cuidado, profundiza la brecha de desigualdad social. Pero sería esta misma categoría en su abordaje, capaz de colaborar en su reducción y redistribución.

Rodríguez Enriquez en su artículo recoge el aporte conceptual y explicita el rol del cuidado y repasa la injusticia de la actual forma de organización social del cuidado.

Uno de los principales aportes de la economía feminista fue la recuperación de un debate de larga data dentro del feminismo, aquel conocido como “debate del trabajo doméstico” que argumenta sobre la necesidad de visibilizar el rol del trabajo doméstico no remunerado (p.35).

El contenido del concepto se refiere a todas las actividades y prácticas necesarias para la supervivencia cotidiana de las personas en la sociedad en que viven. Incluye el



autocuidado, el cuidado directo de otras personas, la provisión de las precondiciones en que se realiza el cuidado y la gestión del cuidado. El cuidado permite atender las necesidades de las personas dependientes por su edad o por sus condiciones/capacidades y también que podrían autoproverse dicho cuidado (Rodríguez Enriquez y Pautassi, 2013, p.36)

La forma de organización social del cuidado se vincula con el cuidado como experiencia socioeconómicamente estratificada. En efecto, los hogares pertenecientes a diferentes estratos económicos cuentan con distintos grados de libertad para decidir la mejor manera de organizar el cuidado de las personas. Las mujeres que viven en hogares de ingresos medios o altos cuentan con la oportunidad de adquirir servicios de cuidado en el mercado o de pagar por el trabajo de cuidado. Esto alivia la presión sobre su propio tiempo de trabajo de cuidado no remunerado, liberándolo para otras actividades. Estas opciones se encuentran limitadas o directamente no existen para la enorme mayoría de mujeres que viven en hogares de estratos socioeconómicamente bajos. En estos casos, la presión sobre el tiempo de trabajo de las mujeres pueden ser superlativa y las restricciones para realizar otras actividades son severas. De este modo, la organización social del cuidado resulta en sí misma un vector de reproducción y profundización de la desigualdad (p.42).

Por su parte Esquivel (2015), señala la importancia de transformar el cuidado en un concepto de potencialidad analítica y herramienta política.

Esta autora expresa que las diferentes contribuciones académicas han permitido desnaturalizar el cuidado como lo propio de las mujeres y desplazarlo del ámbito privado de las opciones personales para hacerlo público y politizable. Para ello se lo reformuló como un concepto que entrelaza lo económico, las relaciones de clase, género y lo político.

Esquivel señala que en nuestras sociedades el cuidado no es reconocido ni valorado como si su nula o magra remuneración implicara su gratuidad, es decir la ausencia de costos.

Por supuesto brindar cuidados es muy costoso, pero los costos de brindar cuidados son compartidos de manera desigual entre hombres y mujeres en el interior de los hogares. Esto plantea consideraciones tanto de justicia distributiva en lo económico como de reconocimiento en el ámbito cultural. Un enfoque transformador sobre el cuidado significa modificar radicalmente la prestación de cuidados a través de reconocer, reducir y redistribuir el trabajo de cuidado. Un cambio radical en el cuidado no podría ocurrir sin que las dimensiones económicas social y política tal cual las conocemos se modificaron también (p.66).

### ***3.5 A Modo de Cierre: “Algunas Ideas/Categorías en la Intemperie”***

Como se planteaba al inicio de este capítulo, las categorías esgrimidas lo están en tanto conceptualizaciones pensadas en la intemperie y se terminaran de constituir con esos Otros significativos, en nuestro trabajo de campo.

Sin embargo, nos aventuramos a esbozar, en un ejercicio de síntesis, las construcciones teóricas centrales a partir de los recorridos y diálogos mantenidos con las diferentes perspectivas y autores/as, que asumimos en la presente tesis.

Se reconoce que el despliegue de las trayectorias de las estudiantes primera generación se realiza en contexto de fragmentación y segmentación socioeducativa, con procesos de individuación, que asignan una “responsabilidad personal” a los sujetos escolares- mujeres- por su éxito o fracaso.

En estas construcciones de “mundos distantes” interesa pensar en los efectos subjetivos que las estudiantes fueron construyendo y cómo fundamentan su experiencia socioeducativa a partir de estos recorridos y en estos contextos.

Las estudiantes primera generación, lo son en tanto que podrían reconocerse como “las nuevas” “las recién llegadas”. Un grupo de estudiantes que suelen quedar “invisibilizadas” en “los ingresantes”, “los recién llegados”, estudiantes “no tradicionales”. Las estudiantes primera generación son las primeras en las generaciones de sus familias que inician, cursan y egresan de propuestas de educación superior, en tanto carrera que se dicta en el IFDC de Sierra Grande. Se cuestionan las miradas “deficitarias” sobre sus perfiles como ingresantes, dado que nos interesa hacer foco en las construcciones y los sentidos que comienzan a desplegar en su recorrido, como “las primeras” hacen para llegar.

Desde estas miradas que cuestionan, también situamos en este punto, la consideración de las trayectorias socioeducativas, como tránsitos en plural, interpelando a las miradas deterministas que suelen estimar el fracaso de estas estudiantes como destino y responsabilidad de sus recorridos. Trayectorias que no se “modelizan”, ni se buscan “normalizar”, que presentan “idas y vueltas”, dilataciones, intermitencias, ya que lo educativo se suma a actividades sociales, culturales y laborales previas.

Así se llega a comprender que estas trayectorias se suceden en un entramado estructural, institucional y subjetivo. Respecto de la dimensión institucional nos interesa expresar y reconocer el valor de los procesos subjetivos-institucionales de interpelación, de nombrar sujetos con derechos, en nuestro caso, mujeres primera generación en llegar a la educación superior. Cómo así también los procesos de transferencia de capital social y las mediatizaciones que se producen desde dicha dimensión y los demás actores educativos. Un aspecto no menor, en cuanto posibles mediatizaciones que podrían tanto facilitar como obstaculizar los recorridos socioeducativos de las estudiantes, son los marcos normativos y regulatorios de las prácticas que acontecen en las instituciones, en tanto condiciones de

escolarización. Todo ello desde una perspectiva situacional ya que acontece en determinadas condiciones de singularidad social e institucional.

Optamos por posicionarnos desde la consideración de las trayectorias socioeducativas (y no escolares) ya que en ella se incluyen estos contextos sociohistóricos donde se van desarrollando y los educativos, en una mirada más amplia que la escolar (considerar porque otras instituciones estuvieron, participaron, trabajaron, formaron parte), donde fueron forjando sus capitales culturales y sociales.

En relación al oficio de estudiante, nos interesa reconocer que (re) configuraciones ha tenido en función de esas trayectorias socioeducativas. Por lo que se entenderá que el oficio “es”, “está siendo”, en su ejercicio y que ello sucede en la propuesta pedagógica y didáctica de cada profesor/a, con características que se le imprime desde una perspectiva situada. Por lo que esa construcción es inter-subjetiva. Constitución que se realiza también en función de la posesión y construcción de sentidos acerca de la tarea pedagógica. Sentidos que no están distribuidos socialmente igualitarios, sentido-legado, como bien simbólico a ser apropiado y reconfigurado, así a cada generación venidera.

Como lo planteamos en los párrafos anteriores, estas estudiantes, “las nuevas”, “las recién llegadas”, son mujeres, madres, esposas, hijas, hermanas, trabajadoras y estudiantes en educación superior. Razón por la cual nos interesa expresar que las identidades de ellas serán comprendidas en su devenir, procesales y situadas, en su carácter relacional. Esta conformación identitaria es provisoria y depende de la posición social que transitan.

Identidad polifónica y que se dota (y es dotada) de sentido sociosubjetivo.

Identidades que son en su “narración social y educativa”, identidades que “están siendo”, en pugna, con tensiones y contradicciones.

Así llegamos a posicionarnos desde la categoría de estudiantes mujeres, desde una perspectiva de género e interseccional. Estudiantes que además de las relaciones de género con las cuales se ven constituida sus identidades, las mismas se permean con relaciones de clase social, de raza, étnicas.

En cuanto a la identidad narrada educativamente, la misma es comprendida desde la recuperación de experiencias socioeducativas previas a la llegada a la educación superior, reconociendo hechos, otros significativos, contextos sociohistóricos y espacios sociales públicos y privados.

Identidad educativa, como estudiante primera generación, que expresa tensiones, como la conciliación entre la vida privada (hogar, la familia, los/as hijos/as, el trabajo doméstico y cuidado) y la vida pública (el trabajo, el Instituto, amigas, iglesia)

En este trabajo nos interesa abordar los términos de “uso del tiempo para sí y la edad, como variables para considerar el inicio de una carrera y organización social del cuidado, el cuidado como práctica social, a ser redistribuido como forma de modificar condiciones de desigualdad social. Nuevamente se vuelve pertinente el análisis desde perspectiva de género interseccional.

## **B) Diseño de Investigación. Enfoque Metodológico y Estrategias de Indagación**

*“El yo que conoce es parcial en todas sus facetas, nunca terminado, total, no se encuentra simplemente ahí y en estado original. Está siempre construido y remendado de manera imperfecta y, por lo tanto, es capaz de unirse a otro, de ver junto al otro sin pretender ser el otro. Esta es la promesa de la objetividad, es decir, de la conexión parcial”*

Haraway (1991/1995)

Presentadas las posiciones teóricas desde las cuales se aborda el fenómeno a investigar, el objetivo de este apartado es explicitar las construcciones y recorridos realizados en materia metodológica para aproximarnos al mismo.

Como lo señala Haraway (1991), el yo que conoce e investiga se reconoce en ese estado de conexión parcial, construyéndose, preguntándose y revisando constantemente las decisiones epistemológicas, políticas y éticas que va tomando tanto en el diseño, durante el proceso como en las instancias de análisis y producción del conocimiento, en estrecha relación con Otros, sus voces y contextos.

Para el presente trabajo de investigación se ha decidido por una perspectiva metodológica predominantemente de tipo cualitativo, que permitió observar, analizar y comprender la producción de prácticas, sentidos y representaciones de las estudiantes y la/s interacción/es con sus contextos y que se irá especificando considerando ese fenómeno iniciático, objeto de nuestra investigación, reconociéndose en sus formas y particularidades.

En este capítulo se compartirán, definiciones y decisiones metodológicas empleadas en trabajo de campo y posteriormente reflexiones derivadas de este trabajo.

### ***3.6 Definiciones y Decisiones Metodológicas***

**Primeras Decisiones.** El proceso de investigación se enmarca en lo que se denomina estudio de caso, dentro del campo metodológico. Un estudio de caso es, según Yin, citado por Yacuzzi:

“una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos. (2005, p. 3)

En un sentido similar respecto del empleo de estudio de casos Stake (1999) señala que el mismo permitiría:

Buscar el detalle de la interacción con sus contextos, el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Apreciamos la singularidad y la complejidad del caso, su inserción en contextos, su interrelación con ellos. (pp.11, 26)

Se ha definido como objeto a estudiar las trayectorias socioeducativas y las identidades personales y sociales de mujeres primera generación en la experiencia del profesorado de educación inicial.

La selección de esta metodología se realiza teniendo en cuenta la posibilidad de trabajar in situ y en profundidad con el objeto de estudio permitiendo adoptar una

perspectiva integradora al examinar las múltiples variables que lo conforman y su interrelación con el contexto que lo rodea.

Este proceso de investigación se desarrolla tomando un caso simple, una institución educativa de formación docente de la localidad de Sierra Grande, perteneciente al departamento de San Antonio Oeste, de la provincia de Río Negro. Esta selección se encuentra fundamentada por ser una institución creada en el año 2012 e inaugurada en 2013, brindando en la localidad la oferta de profesorado que la misma no poseía hasta esa fecha<sup>11</sup>.

Retomando a Stake, y coincidiendo con su posición respecto de las preguntas de investigación, el autor señala que estas:

Son especialmente importantes en los estudios de casos porque el caso y el contexto son infinitamente complejos y los fenómenos fluyen y se escapan. En un mar de acontecimientos, el investigador busca algo a que agarrarse. El caso es algo (...) en funcionamiento. (1999, p. 16,39)

Las preguntas de investigación definidas que sirvieron de guía son las que se detallaron en el apartado referido al planteo del problema. Preguntas que refieren a las experiencias de estudiantes mujeres primera generación en educación superior, a los sentidos y las acciones institucionales sobre el oficio de estudiar y las reconfiguraciones en sus identidades personales y sociales.

**Fuentes y Técnicas Priorizadas.** Se continúa con la demarcación de las técnicas de recolección de datos empleadas en el presente estudio de caso así como de las fuentes que se fueron derivando.

Según Stake (1999), los investigadores que trabajan con el estudio de caso:

---

<sup>11</sup> Durante la década de los '90 la localidad contó con un anexo del Instituto de Formación Docente de San Antonio Oeste, ofreciendo el profesorado de educación primaria. En esa misma década fue cerrado y los/as estudiantes en curso tuvieron que finalizar sus estudios en esa localidad.



sacan sus conclusiones a partir de las observaciones y de otros datos.

Sabiendo que existen otras interpretaciones además de las de los investigadores, el buen investigador presenta una o más de esas otras, intentando preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede. La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples. (pp. 21,23)

Tal como lo señala Stake, además de las observaciones se optó por las siguientes técnicas: entrevistas semiestructuradas en profundidad, entrevistas semiestructuradas (individuales y grupal), observación participante y análisis documental.

De estas técnicas fue adquiriendo prevalencia la realización de entrevistas semiestructuradas. Las experiencias formativas transitadas en el marco del doctorado permitieron ir delimitando y precisando decisiones al respecto del empleo de la entrevista como técnica de investigación. Se asume la misma desde una perspectiva antropológica, no sólo en cuanto al diseño, sino también en su análisis y producción de conocimiento derivado de las mismas.

Los protocolos/guiones iniciales se fueron nutriendo y resignificando a partir de los aportes y perspectivas de autores tales como Palermo (2015), Briscioli (2016), Gluz (2017), Kaplan (2018), Parra (2019), referentes de los seminarios de posgrado cursados en el marco de este proceso formativo y de investigación. Así como de las evaluaciones brindadas en los talleres de tesis por las profesoras a cargo, por sugerencias y seguimiento de la Directora y Co directora de esta tesis.

Fueron elaborados guiones/protocolos de entrevistas para la entrevista grupal de los profesores coordinadores de área, guiones para profesores/secretaria académica/coord. de

carrera/equipo directivo, para hijos/as y amigas de las estudiantes primera generación y para estas estudiantes en su instancia exploratoria y posterior a su egreso académico.

Algunas preguntas fueron comunes a la mayoría de las/os entrevistadas/os a los fines no solo de la triangulación de la información sino para la recuperación de las diferentes voces y experiencias transitadas, en una recopilación y constitución polifónica del objeto de indagación. Otras preguntas estuvieron en función de la particularidad del actor y de las preguntas de investigación aquí planteadas. Este diseño fue de utilidad dado que se presentaba en los actores entrevistados múltiples pertenencias sociales y escolares, tal como se pueden reconocer en los señalamientos anteriores.

Continuando con la entrevista y el desarrollo de la misma en este proceso de investigación, resulta significativo señalar que la conducta de la entrevistadora se basó teniendo en cuenta el precepto que señala que: “Es necesario mostrar conocimientos y posiciones ante los asuntos compartidos con los interlocutores para poder dialogar con ellos, y de hecho esto sucede, por el tipo de preguntas que hacemos, las referencias que aceptamos y hasta los gestos menos conscientes de uno. No obstante, también es importante permitir que se nos vuelva a narrar o a explicar sucesos o asuntos de los que ya podemos tener información. (Stake, 1999)

Este precepto expresado por Stake, es retomado al contemplar, la actitud de quien investiga como la flexibilidad en el empleo de los guiones/protocolos que permitieron retomar aspectos que quedaban inconclusos o poco explicitados, para profundizar en algunas situaciones y que la persona entrevistada pudiera explayarse en cada encuentro.

Se desarrollaron entrevistas en profundidad con las estudiantes primera generación, así como entrevistas semiestructuradas individuales y grupal con el equipo directivo y docente del IFDC, amigas/compañeras e hijas/os de las estudiantes.

Estos protocolos/guiones pasaron por un proceso de revisión donde se especificó en las categorías relacionadas a la experiencia de las estudiantes mujeres primera generación para poder dar cuenta del fenómeno que se estaba indagando en su dinamismo e historicidad. Dichos protocolos se encuentran adjuntos en la sección anexo.

El abordaje de la entrevista bajo esos guiones y desde esas perspectivas permitió luego reconocer categorías locales, divergencias y concurrencias en la explicación de las acciones o fenómenos indagados y para la elaboración de relaciones entre la realidad abordada y los marcos teóricos precisados en este trabajo de investigación.

La mayoría de las entrevistas se realizaron en la institución educativa, a saber, el IFDC de Sierra Grande, como espacio físico. Esta institución funciona en las instalaciones de una escuela primaria desde su puesta en marcha en el año 2013.

Los encuentros se realizaron en diversas franjas horarias, contemplando la disponibilidad de los diferentes actores/personas entrevistadas. Este espacio fue transitado y recorrido durante el trabajo de campo realizado desde el 2015 hasta el 2017.

Sin embargo, para el trabajo restante, el correspondiente al año 2021, el lugar físico se modificó dada las condiciones de post pandemia y bimodalidad que se organizaron en función de protocolos de actuación escolar. Se realizaron bajo las medidas de seguridad que rigieron en ese momento: en forma presencial, manteniendo las distancias sociales obligatorias y con los elementos de higiene requeridos. Otras entrevistas fueron realizadas a de forma presencial sincrónica través de una aplicación gratuita de videollamada. Para el desarrollo de estas entrevistas se establecía contacto telefónico previamente, se acordaba un día y un horario y se enviaba el enlace para el encuentro sincrónico virtual. En este caso las entrevistas se realizaron desde el domicilio particular de cada persona entrevistada.

Todas las entrevistas fueron grabadas mediante la consulta y la aceptación de quienes se encontraban participando en dicha instancia. Las mismas luego fueron degrabadas en su totalidad. A partir de allí se inicia el trabajo de análisis de cada fuente y posteriormente del agrupamiento de estas fuentes en función de los objetivos de investigación. Se detallan más precisiones respecto del trabajo de campo en un siguiente apartado.

Como se expresó anteriormente, si bien la entrevista es una de las técnicas empleadas en el trabajo de campo, no fue la única.

Se consideraron de utilidad en función del objeto de estudio, la observación participante y el análisis documental ya que las mismas permitieron enriquecer, por ejemplo, el abordaje de las acciones y proyectos institucionales, su dinámica e interacción con actores institucionales en forma grupal/colectiva.

Respecto de la observación participante, se desarrolló una instancia, para una reunión de coordinadores de área y coordinadora de carrera. En ella se focalizó en la organización del encuentro, en las interacciones, los debates, las definiciones, los posibles acuerdos, las participaciones de los diferentes actores.

Para la inclusión y realización de la misma se tuvieron en cuenta los aportes desde Valles (1997) al mencionar que este tipo de observación es adecuada en los estudios exploratorios descriptivos y aquellos orientados a la generación de interpretaciones teóricas (p.161). Este autor agrega que esta técnica permite aproximarse a la realidad intentando observarla de modo directo, entero y en su complejidad, sin artificios ni simplificaciones y en el momento que acontecen los fenómenos a estudio, asimismo aproximarse al punto de vista de los estudiados, compartiendo o exponiéndose a las experiencias cotidianas (p.164-165).

Por su parte Denzin y Lincoln (2015) en una línea similar señalan que esta técnica proporciona un relato sobre la vida de determinadas personas, centrándose en los individuos y en sus relaciones siempre cambiantes (p.226).

En relación al análisis documental se basó en el abordaje de proyectos escolares, normativas provinciales e institucionales guiados por las preguntas de investigación. Para esta instancia se tomaron documentos como proyectos institucionales vinculados con el ingreso de estudiantes a primer año, proyecto de trayectorias escolares, Res. 4077/14 Régimen Académico Marco<sup>12</sup>. Los documentos analizados están comprendidos en el período 2014-2016.

Como se mencionó anteriormente, dedicaremos a continuación algunos párrafos más específicos sobre las historias de vida dada la importancia que fue cobrando a lo largo del proceso de investigación en vinculación con la recuperación de las experiencias socioeducativas de las estudiantes primera generación.

**Encuadre y Diseño de Trabajo de Campo: Sobre Unidades, Ejes de Análisis y Actividades a Desarrollar.** A partir de las primeras definiciones respecto de las perspectivas metodológicas seleccionadas como de las técnicas, en este apartado se presentan precisiones respecto de las unidades, ejes de análisis y actividades desarrolladas.

Se definieron tres unidades de análisis, conteniendo por cada una de ellas ejes de análisis con sus respectivas actividades. Estos elementos fueron reconfigurándose y priorizándose a lo largo del proceso de investigación, derivándose la selección de fuentes a partir de las primeras decisiones. A continuación compartiremos como quedaron constituidas y guiando el trabajo de investigación.

---

<sup>12</sup> En adelante lo encontraremos como RAM.

Se definió una primera unidad de análisis denominada Trayectorias socioeducativas y el oficio de estudiante en mujeres primera generación, donde se tomarían los siguientes ejes de análisis:

- Sentidos y fundamentos de “ser estudiante” en mujeres primera generación contruidos a lo largo de sus trayectorias socioeducativas
- Oficio de estudiantes, problemáticas escolares y prácticas estudiantiles en el IFDC.

Las actividades a desarrollar se vincularon con el abordaje de las trayectorias socioeducativas a partir de las historias de vida de estudiantes primera generación que cursaban el 3° del profesorado de educación inicial en el año 2015.

La segunda unidad de análisis llamada Proyectos formativos y sentidos socioeducativos acerca del oficio de estudiante estaría integrada por los siguientes ejes de análisis:

- Percepciones, conceptualizaciones sobre el “ser estudiante” en educación superior, del estudiante del IFDC y de las estudiantes primera generación. Tanto los sentidos y voces, como en proyectos y actividades institucionales, dirigidas a las trayectorias escolares y oficio del estudiante.
- Proyectos Institucionales y actividades destinadas a los/as estudiantes en relación con las trayectorias y el oficio de estudiantes.

Se desarrollaron actividades como la recopilación, lectura y análisis de proyectos y actividades institucionales vinculadas a trayectorias escolares y oficio de estudiante (proyecto de acompañamiento a las trayectorias, actividades de ingresantes, entre otras), fichas institucionales de ingreso (diagnóstico socioeducativo), documentos jurisdiccionales (Régimen Académico).

Se complementa este análisis documental con las voces de actores escolares con diferentes roles institucionales, a partir de entrevistas semiestructuradas a: Equipo Directivo del IFDC, Secretaria Académica, Coord. De Carrera, Profesores coordinadores de área y profesores de espacios curriculares del profesorado de Educación Inicial

Las entrevistas con estos actores nos permitieron acercarnos a las representaciones y conceptualizaciones sobre trayectorias escolares y el oficio de ser estudiante de Formación Docente, en busca de reconstruir los procesos y los sustentos que sirven de fundamento para la elaboración/desarrollo y evaluación de estas acciones.

La tercera unidad de análisis es definida como Identidades personales y sociales y el oficio de estudiante en Formación Docente. Sus ejes de análisis serían:

- Representaciones y expectativas personales/ familiares en relación a sus estudios de educación superior.
- Identidades personales y sociales y el oficio de estudiante en mujeres primera generación.

Estos ejes fueron abordados a través de entrevistas de carácter semiestructuradas a familiares de las estudiantes (hijos/as, amigas y/o compañeras de estudio) con la intención de rescatar las miradas de los Otros significativos, las actividades y los espacios sociales de circulación y vivencia, así como las valoraciones de su proyecto educativo actual.

Se complementa el trabajo con entrevistas semiestructuradas y en profundidad de las estudiantes primera generación que aportaron al trabajo iniciado con historias de vida. Esta actividad se desarrolla luego de un período de cinco años, ya como egresadas de la institución formadora. Se realizan con ese tiempo de diferencia para aproximarnos a posibles reconfiguraciones en sus identidades y en sus recorridos vitales (cambios, tensiones).

Es importante agregar en este punto, que en el apartado de los Anexos estarán disponibles los guiones/protocolos de entrevistas empleados, gráficos con los desplazamientos geográficos realizados por las estudiantes primera generación en los diferentes niveles del sistema educativo transitadas hasta llegar al IFDC, así como grabaciones de entrevistas y matrices de análisis.

**Proceso de selección de informantes claves para el estudio de las trayectorias socioeducativas de estudiantes primera generación en el IFDC.** La indagación de las trayectorias socioeducativas implicó la toma de decisiones y definiciones que se fueron construyendo en el transcurso mismo del proceso de investigación y a medida que se comenzaban a desplegar los objetivos de investigación.

Para seleccionar las trayectorias socioeducativas de las estudiantes primera generación, que luego entrevistamos, se buscó en registros institucionales, en las fichas de diagnóstico socioeducativo que fueron elaboradas para conocer y caracterizar a la población estudiantil ingresante en el IFDC de Sierra Grande en los años 2013-2014. De una disponibilidad de 200 fichas, se tomaron como criterios de análisis y selección: los niveles educativos cursados por las estudiantes, el de sus padres y/o hermanos/as y que se encontraran cursando el 3 año del profesorado de educación inicial.

A partir de esa primera indagación se realizó un listado de estudiantes mujeres primera generación con la intención de recuperar la experiencia transitada desde el ingreso hasta una instancia avanzada en la cursada de la carrera, las construcciones realizadas en el ejercicio de su oficio de estudiante y como fueron resignificando las diferentes instancias. De ese listado se consultó con las estudiantes personalmente en relación a la tarea a realizar por quien desarrolla el presente trabajo de investigación y entre ellas accedieron y constituyeron



el grupo inicial cuatro estudiantes que eran las primeras en sus familias en cursar una carrera de educación superior. Una de ellas oriunda de la localidad de Sierra Grande, la segunda del paraje de Cona Niyeu (a 150 km al oeste de Sierra Grande), la tercera de Prahuaniyeu (a 427 km al oeste de Sierra Grande) y la última proveniente de Cecilio Báez (Paraguay).

Considerando las precisiones sobre las categorías de trayectorias analizadas en nuestras definiciones teóricas, y de la evaluación de un análisis estadístico realizado por Briscioli, se contempla que:

El concepto [...] introduce un enfoque dinámico al análisis estadístico, ya que remite al recorrido que realiza un estudiante desde su primer contacto con alguna forma de oferta educativa hasta su salida del sistema educativo. Este concepto se enfoca en la experiencia individual y subjetiva de una persona en particular, en un contexto social y familiar específico, que se desarrolla en la configuración de un establecimiento educativo, o en una sucesión de ellos, en el tiempo que dura su tránsito por la escuela. (2013, p131.)

Tal y como se señala en esta cita, se asumió un enfoque dinámico tanto en el momento del análisis como en la consideración de los criterios de selección y de continuidad en la carrera por el grupo de estudiantes mujeres a entrevistar.

Para la segunda instancia de trabajo el grupo de estas entrevistadas se modificó y se optó por continuar con las tres primeras estudiantes, ante la presentación de diversos justificativos por parte de la estudiante proveniente de Paraguay y su lugar de trabajo actual (en una escuela hogar de Cona Niyeu). En esa segunda instancia se incorpora otra “estudiante-egresada” (reconstituyendo nuevamente un grupo de cuatro estudiantes), que reúne las condiciones de ser estudiante primera generación y que su experiencia estudiantil comienza cobrar relevancia al momento de ser entrevistada en su carácter de compañera de

estudio. En esta instancia de intercambio (2021) esas estudiantes ya formaban parte de la primera y segunda cohorte de egresadas, llevando entre 3 y 4 años de egresadas del IFDC de Sierra Grande.

La indagación en dos instancias temporales, resultó de interés y relevancia al momento de la indagación de las experiencias transitadas por el “sí mismo”, observándose en dos momentos subjetivos, socioeducativos y laborales diferentes.

Otro aspecto considerado en relación a las entrevistas y el número de personas a entrevistar, es el tamaño de la muestra y la saturación requerida. Siguiendo a Briscioli, en sus trabajos se plantean criterios al respecto y los “niveles de saturación”.

Guest, Bunce y Johnson, a sabiendas de la casi nula existencia de orientaciones para determinar el tamaño de las muestras no probabilísticas y definir el punto de saturación teórica de antemano, utilizaron evidencia empírica de una investigación para establecer algunas recomendaciones. Los autores sistemáticamente notaron que el grado de saturación de categorías, que se alcanza cuando ya no se obtiene nueva información y ésta comienza a ser redundante, ocurre en el momento en que se han analizado 12 entrevistas (Guest, G.; Bunce, A. y Johnson, L., 2006). Por tanto, este número de unidades de análisis resultaría suficiente para la obtención de datos. (Briscioli, 2013, pp.128-129)

En relación a este aspecto se consideró a cada estudiante primera generación y un número de unidades de análisis correspondientes constituyendo por cada una de ellas una red/trama de entrevistados/as que ponen a dialogar institución educativa y familiar. En ese cruce de criterios, se entrevistaron: a) 6 (profesores/equipo directivo/secretaría académica) en forma individual, b) una entrevista grupal de 3 profesores coordinadores de área del profesorado de educación inicial, c) una compañera de estudio en común a las estudiantes en el momento que cursaban el 3º año, d) cuatro amigas o compañeras de estudio personales y

e) cuatro familiares (las/os hijos fueron quienes aceptaron participar). Contabilizando un total de 26 entrevistas, conformando una trama de personas significativas y referentes en su experiencia de estudiar.

En relación a los instrumentos de indagación se contempló que determinadas preguntas “visibilizaran” no solo el sentido otorgado a las trayectorias socioeducativas sino también la identidad de ser estudiantes primera generación.

Esta mirada implicó revisar los ejes/tópicos, así como las preguntas en los guiones de las entrevistas semiestructuradas en reiteradas oportunidades como se señaló anteriormente. Situación que también se trasladó al momento de efectuarlas, dado que el fenómeno se volvía esquivo, quedando subsumido en las experiencias de ser las primeras estudiantes del Instituto.

### **De los Relatos de Vida al Trabajo con Historias de Vida en las Estudiantes**

#### **Primera Generación: Algunas Precisiones o Posicionamientos Asumidos.**

*¿Qué es lo que vemos cuando miramos? De cierto sabemos que nada es observable de inmediato. En otras palabras, miramos con los ojos y vemos con los recuerdos, las impresiones, las lecturas precedentes. Miramos con los ojos de cuerpo, pero vemos también, o quizá, sobre todo, con los ojos de la mente. Todo lo que vemos es, en sentido literal, un déjà vu.*

Franco Ferrarotti (2007)

Como se venía señalando, durante el proceso de investigación fue adquiriendo relevancia y significación el trabajo con las fuentes orales, y en este caso, se optó por las

historias de vida con su implementación a través de las entrevistas semiestructuradas y en profundidad.

Recuperando de esta manera, y poniendo en diálogo la asunción metodológica del estudio de casos con los aportes del método biográfico.

La decisión y toma de posición, como en otras instancias, resultó compleja y desafiante, requiriendo la (re) construcción metodológica durante el desarrollo mismo de la investigación: ¿relatos de vida? ¿Historias de vida? ¿Cuáles son los resguardos que se fueron teniendo en cuenta en estas definiciones/decisiones? ¿Cómo se empleó en el presente trabajo?

Luego de una revisión, organización y selección bibliográfica Bertaux (1989); Bourdieu (2011); Ferrarrotti (2007); Malimaci y Beliveau (2006); Cornejo, Mendoza y C. Rojas (2008); Bolivar(2014); Longa (2010) al respecto se considera necesario introducir una breve diferenciación entre el relato y la historia de vida, para luego proseguir con la significatividad del empleo de la historia de vida en la presente investigación. Cabe agregar en este punto, que no se desconocen las críticas y controversias que la historia de vida ha generado y en método biográfico en general, por ejemplo en Bourdieu y Passeron<sup>13</sup>. No obstante, a los fines de esta investigación, se optó por trabajar con ellas.

Según Cornejo, Mendoza y C. Rojas (2008)

“el relato de vida es aquella enunciación –escrita u oral- por parte de un narrador de su vida o parte de ella”. En cambio, “la historia de vida, es una producción distinta, una interpretación que hace el investigador al reconstruir el relato en función de distintas categorías conceptuales, temporales, temáticas entre otras”. (p.30)

---

<sup>13</sup> Ver críticas en Longa (2010) señalado en las referencias bibliográficas.

Para apoyar esta diferenciación se comparten los aportes de Mallimaci y Béliveau (2006) que agregan que el relato de vida es la transcripción del material recogido, donde se minimiza la intervención del investigador. Mientras que la historia de vida se destaca por la interpretación de la vida del sujeto por parte del investigador.

Hay entonces una intervención por parte del investigador/a en esta producción e interpretación que sería importante profundizar.

**Respecto de las Historias de Vida y las Problemáticas Sociales: Surgimiento e Interacciones. “El Horizonte Histórico”.** Se recuperó como una de las premisas la de comprender a las historias de vida como una praxis interactiva, permitiéndonos encontrar en las voces de las personas entrevistadas, el tejido de lo social con el carácter históricos de los procesos y hechos que son de interés en esta investigación, parafraseando a Ferrarotti (2006).

Para esta praxis interactiva, implementada a través de entrevistas semiestructuradas, se establecieron ejes temáticos para las estudiantes mujeres primera generación que estuvieron en función de las preguntas y de los objetivos de investigación. Podemos señalar que algunos de esos ejes temáticos fueron los siguientes: referencias a su historia personal, a su recorrido escolar hasta la fecha de la entrevista, a la historia familiar (aspectos sociales, económicos, educativos), la decisión sobre estudiar en el IFDC de Sierra Grande, que es ser un estudiante, como fue el recorrido en función de su experiencia, prácticas formativas que recuperan como valiosas, entre otras.

Estos ejes se fueron precisando, en función del propio proceso de investigación, a partir de la interacción con otros/as actores entrevistados y de los avances/definiciones teóricas –metodológicas.

Continuando con los aportes de Ferrarrotti, el autor señala que:

Hay que tener en cuenta el concepto de horizonte histórico, que significa, en primer lugar, el carácter no intemporal, no desarraigado de las relaciones materiales extra-subjetivas, de los documentos autobiográficos; y en segundo lugar, el conjunto de las relaciones estructurales, ya sean formalizadas en instituciones o bien expresadas en comportamientos y costumbres.(2006,p.11)

La guía temática construida se puso a prueba en una entrevista y luego se fue reescribiendo y especificando en sus palabras, las preguntas, incluso el orden de los ejes temáticos. El conocimiento de la historia de la localidad, del surgimiento del IFDC y de ciertas referencias geográficas de la provincia permitió que se pudiera profundizar en algunos ejes y otorgar cierta familiaridad para el avance de la conversación entre entrevistada/s –investigadora.

La constitución de esa guía temática, permitió la recuperación y profundización de aspectos no previstos o puntos de inflexión, construyendo “fluidez” en ese espacio interpersonal que constituía.

Las historias de vida respetan el momento imprevisible del comportamiento: se acepta a la persona como tal, no se la mediatiza para hacerla entrar en las casillas del cuestionario. Después, una vez se ha expresado, viene el momento interpretativo, propiamente hermenéutico, en el que puedo hacer intervenir parámetros de catalogación relativos. De esta manera consigo ligar teoría e investigación, hacer convivir el elemento empírico y el teórico. Pero, naturalmente, dejando siempre abierto un gran espacio para lo imprevisible, para el momento problemático, para aquello no exactamente definible a priori (Ferrarrotti, 2006, p.6).

Por ejemplo de situaciones como separaciones en los vínculos de pareja, migrar luego de egresar en busca de mejoras laborales, situaciones familiares cuando las familias son ensambladas, dificultades en el “manejo del dinero” en las parejas de las estudiantes en cuestión.

**La Historia de Vida como Texto en Base a una Relación Construida en la Confianza.** Para la configuración de ese espacio interpersonal entre entrevistada-investigadora donde se desplegó el intercambio, donde reposó el diálogo y la conversación se requirió de un componente en ocasiones poco estimado y reconocido: la confianza.

La confianza, como una construcción en este momento de la investigación se fue cimentando antes, durante y después de las instancias de entrevistas. Comienza desde el contacto con la invitación a participar de este trabajo de investigación, al planteo de la entrevista, su desarrollo, cierre y a la salida de dicho espacio.

Las conversaciones mediadas con el guión/protocolo de entrevista, se iniciaban con conversaciones introductorias, con el encuadre de la entrevista (el sentido, la temática general sobre la que se conversará, autorización para grabar o registrar, el uso de la misma, referencias a mi trabajo como investigadora), con requerimientos de sugerencias de próximas personas/actores a entrevistar en función de los objetivos de la investigación. Solicitud final de posibles encuentros y ofrecimientos de disponibilidad ante dudas que se les pudieran presentar.

Una vez realizada la entrevista se procedió a la degrabación, a la transcripción, a la construcción de un texto. En este proceso se trató de recuperar la “textualidad” de ese encuentro, de los acentos en las palabras, de los tonos de voz y su cambio durante el encuentro, de la angustia y de las risas, de los silenciosos, de las propias categorías para

nombrar y explicar la propia experiencia en relación con otros y el tiempo, de la “duración y/o extensión” de esa entrevista.

La historia de vida es un texto. Un texto es un “campo”, un área más bien definida. Es algo “vivido”: con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos, con sus cifras y su significado. Debo aproximarme a este texto con atención humilde, silenciando al “aventurero interior”. Se requiere acercarse al texto con el cuidado y el respeto debido a otro distinto de uno mismo. Se entra en el texto. No basta con leerlo con la atención externa de quien lee sólo para informarse. Es necesario “habitarlo” (Ferrarotti, 2007, p.24).

Como señala Ferrarotti, habitar el texto conlleva el respeto por ese texto producido, buscando comprender el recorrido realizado en ese espacio “entre”. En esa instancia que se lo habita, que se lo lee, aparecen reflexiones sobre los temas conversados, interpretaciones, nuevas perspectivas, nuevas preguntas.

Se recuperan esos sentidos en función de la confianza construida. Cuando se leen esos fragmentos, se analizan e interpretan, se “cuidan” las historias, las palabras, los sentidos.

La construcción de la confianza, pareciera tener un inicio pero requiere de un cuidado, resguardo y sostén constante incluso luego de finalizado el trabajo de campo.

**La Perspectiva de las Personas.** Como se ha intentado mostrar a lo largo de estos párrafos la decisión por el abordaje de las historias de vida remite a la consideración teórica-metodológica de las trayectorias socioeducativas y de las identidades personales y sociales de las estudiantes primera generación.

El abordaje de las historias de vida nos permitió contar con su voz y sus recorridos, sus explicaciones, sus sentidos desde una conjunción subjetiva social de su experiencia como



mujeres primera generación, poniendo palabras y cuerpo a una territorialidad poco habitada y visibilizada.

Vale la pena reiterar también que la investigación que adopta un enfoque teórico metodológico de historias y relatos de vida los tres elementos cruciales que la caracterizan, y que sustentan: primero, la existencia de un “yo” que es protagonista de los contenidos, sucesos o procesos analizados en el estudio; segunda esos sucesos o procesos tienen lugar en contextos, histórico político y sociales de diversos tipos (familiares, amigos, de trabajo, etc.); y tercero, existen puntos de inflexión, que señalan la presencia de cambios que marcan aspectos destacables del transcurso de vida. Estos tres elementos centran la investigación en el nivel de los agentes sociales articulándolo con el nivel del contexto socio histórico (Sautu, 1999, p.48).

Los relatos como las historias de vida no son la vida misma, ni “la” historia unívoca. Son construcciones espacio temporales, mediatizadas por un vínculo y en un proceso determinado: proceso en el marco de un trabajo de investigación educativa.

Como lo expresan Mallimaci y Beliveau:

En suma una historia de vida nos permite conocer también la cultura, la sociedad, los valores y el imaginario simbólico de una determinada sociedad desde una mirada, desde un punto de vista, desde una trayectoria que es única irrepetible y abierta. (2006, p.206)

**Un Alto en el Trabajo con las Historias de Vida: la Saturación Como Nexo Entre lo Social y lo Personal.** Un punto no menor que aquí merece ser rescatado refiere al punto de saturación respecto de los sentidos que se comienza a reconocer y construir. Ya

mencionamos anteriormente lo referido a la saturación cuando ponemos el foco en el abordaje de las trayectorias socioeducativas.

En esta ocasión resulta significativo sumar lo específico sobre las historias de vida.

Al decir de Bertaux (1989):

Y, si una vez delimitado claramente el carácter de lo que se encuentra en numerosos casos, parece que se trata de un “objeto sociológico” –una norma, una obligación social, un papel a desempeñar, un proceso, el efecto de una relación estructural, etc.-, es decir que se trata de algo que se desprende de lo social y no de lo psicológico, de lo colectivo y no de lo individual, entonces puede afirmarse que se ha alcanzado un primer nivel de saturación. Dicho de otro modo, se tiene la seguridad de haber identificado un fenómeno que no sale ni de la imaginación (en el sentido de propensión a crear fantasmas) de los investigadores, ni de la del interlocutor mitómano: allí está lo social que se expresa a través de voces individuales. (p.7)

La consideración de la saturación nos pone en vinculación el sentido de la perspectiva de las estudiantes mujeres como primera generación, su experiencia en la educación superior y la relación con las posibles reconfiguraciones de sus identidades personales y sociales. Sentidos sociales, colectivos que se visibilizan en las experiencias personales.

### ***3.7 Reflexiones Derivadas del Trabajo de Campo***

El conocimiento producido, según las perspectivas y aportes que se vienen en los capítulos anteriores, resalta el lugar de los sujetos, en interacción con su contexto, en determinadas condiciones socioeconómicas, culturales, incluso geográficas.

En los apartados que siguen se compartirán reflexiones derivadas de este trabajo de campo, de lo acontecido en esas interacciones, en los diversos ingresos al mismo.

**Algunas Decisiones y Definiciones Acerca de las Narrativas y Sistematización de Experiencias: Análisis del Material Empírico y Producción de Sentidos y Significados.**

*La narrativa puede ser entendida como una fusión de horizontes y que suele generar una incomprensión inicial del “otro” en tanto que situado en una posición de conocimiento distinta.*

Pujol y Montenegro (2013)

Retomando los aportes de Stake (1999), los investigadores utilizan dos estrategias para alcanzar los significados en relación a los estudio de casos: la interpretación directa de los ejemplos individuales y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase. Según el autor:

Se intenta comprender las conductas, los temas y los contextos en lo que atañe al caso particular. Hay que tener el objetivo fijo en el caso y en los temas clave. La búsqueda de significados, el análisis, debe partir y volver, una y otra vez, a este objetivo. (pp. 69-78)

En relación al estudio de casos, Flyvbjerg (2004) señala que estos suelen contener un elemento sustancial de narrativa que enfocan de forma típica las complejidades y las contradicciones de la vida real, por lo que puede ser difícil o imposible resumir esas narrativas en fórmulas, proposiciones generales y teorías científicas exactas (p.53). Por ello,

es que se asumió el desafío de presentar lo recolectado y trabajado en este proceso de investigación en textos conformados por descripciones y narrativas.

Respecto de las primeras producciones en el marco del trabajo de tesis, se recuperan sentidos y categorías nativas. Actividad que se sostiene a lo largo del análisis y los procesos de escritura posteriores.

la sistematización busca penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias; es un esfuerzo por “meterse por dentro” de esos procesos sociales vivos y complejos; un intento por circular por entre sus avenidas, rincones y callejuelas; recorriendo nuevamente sus diferentes etapas, palpando y ubicando sus diferentes elementos y relaciones; localizando sus tensiones y contradicciones; identificando las opciones y decisiones tomadas, llegando a entender el sentido de esos procesos desde su propia lógica, extrayendo así aprendizajes que sean útiles para enriquecer la teoría y mejorar la práctica. (De Jara, 2012, p.98)

Los aportes en relación con estas producciones vienen también de los aportes de Pujol y Montenegro (2013) que señalan que la producción de narrativas, de relatos de estas experiencias suponen la producción de un texto híbrido en el que se expresa una cierta manera de entender el fenómeno.

En cuanto a estas decisiones metodológicas, la sistematización de experiencias y narrativas pretenden sortear la división entre objeto y sujeto de estudio y el respeto por la autoridad de los participantes del texto producido.

Aquí una última contribución de los autores Pujol y Montenegro (2013) llamado “Heteroglosia”. Al respecto ellos señalan que:

En este escenario de polifonía, la heteroglosia permite dar cuenta de la continua apropiación y recreación de ‘lenguajes ajenos’, de voces plurales y múltiples

en tensión y en oposición que se van conformando en el seno de los varios espacios socioculturales en que la hablante interactúa. La heteroglosia recoge, por un lado, la idea que las enunciaciones contienen en sí una multiplicidad de voces en relaciones dialógicas y, por otro, que toda enunciación se hace en el marco de un campo de comunicación y por lo tanto responde y se refiere a otras voces que están puestas en juego en un contexto y momento histórico dado. (p.21)

Lo que lleva a considerar esa multiplicidad de voces, expresadas en un texto público, híbrido en su producción, elaborado en co-autoría entre sujetos con prácticas sociales diferentes en el marco de un proceso de investigación.

### **Perspectivas de Análisis Respecto del Conocimiento Producido en la Investigación Cualitativa.**

*Lucho a favor de las políticas y de epistemologías de la localización, del posicionamiento y de la situación, en las que la parcialidad y no la universalidad es la condición para que sean oídas las pretensiones de lograr un conocimiento racional. Se trata de pretensiones de las vidas de la gente, de visión desde un cuerpo, siempre un cuerpo complejo, contradictorio, estructurante y estructurado, contra la visión desde arriba, desde ninguna parte, desde la simpleza.*

Haraway (1991).

Resulta interesante dar continuidad a los planteos de Pujol y Montenegro que traen a colación los aportes de Haraway en relación al conocimiento situado y conocimiento parcial, otorgando una dimensión política a la investigación.

La noción de “conocimientos situados” (Haraway, 1991) señala que todo conocimiento se produce bajo unas ciertas condiciones semióticomateriales que posibilitan una cierta forma de mirar un fenómeno determinado; lo que también implica que dificultan otras. Es decir, la posición de conocimiento constituye las condiciones mismas de posibilidad del conocimiento, a la vez que esta posición es necesariamente parcial. Reconocer que la mirada depende de la posición de conocimiento nos aleja de la verdad absoluta, de un “ojo divino” que lo ve todo (realismo) o que puede cambiar de lugar a voluntad (relativismo) (2013: pp.24-25).

Aquí es donde se puede reconocer estos conocimientos situados y parciales que señala Haraway.

Poder “visibilizar” que las identidades personales y sociales de las mujeres primera generación sería uno de los ejes que traccionarían el proceso y proyecto de investigación llevo un tiempo cronológico, subjetivo y social.

En espacios de socialización con colegas y compañeras de estudio, se fue tomando conocimiento de otras perspectivas que podían permitir conocer, indagar, analizar y comprender que estaba sucediendo con las mujeres primera generación y con los modos de pensar la investigación respecto de las (re) configuraciones en sus identidades.

De esta manera nos aproximamos a la perspectiva de la economía feminista y economía del cuidado, con autoras como Rodriguez Enriquez (2015), Valeria Esquivel (2015), a los aportes de Manni (2010) con su trabajo sobre cambios en las representaciones sociales e identidades genéricas de mujeres profesionales.

Otra noción significativa, y que tensiona la pretensión de objetividad de la ciencia moderna y racional, es la categoría de “Articulación”, mencionada anteriormente.

La articulación es una práctica que construye relaciones entre sujetos (Haraway, 1992), unas relaciones con significado que nos sitúan en el campo y nos transforman. Si la noción de “conocimiento situado” enfatiza el lugar desde donde se mira, el concepto de “articulación” hace que pongamos la atención en las relaciones que establecemos y en cómo estas relaciones transforman nuestra posición inicial (Haraway, 2003). La articulación genera un espacio político que reconoce a la vez su contingencia, temporalidad y objetividad parcial con el objetivo de transformar nuestra posición de conocimiento.

Esta concepción permite reconocer las relaciones e interacciones entre sujetos que participan de un proceso de construcción de conocimiento. Desde posiciones y, tal vez con objetivos diferentes. Pero ocasión en la que ambos saldrán modificados, cuestionados, problematizados.

En este caso, el intercambio con las estudiantes del Instituto, nos permitió reconocernos en esa temporalidad y objetividad parcial. Llegar a definir o poner el foco de la investigación en las “mujeres primera generación” no resultó sencillo. Implicó registrar “lo obvio”: que la matrícula de los profesados es mayoritariamente femenina y que en el caso de Sierra Grande, eran la primera generación por condicionantes socio históricos, políticos y económicos propios de la localidad y el contexto más próximo, como los parajes y/o espacios sociales rurales, incluso de movilidad extranjera.

**Respecto de la Conducta Cualitativa Durante el Proceso de Investigación.** El cursado de los seminarios de Posgrado “Metodología y Técnicas de la Investigación Antropológica” e “Investigar cualitativamente. Diseños de Investigación específicos

y dispositivos inéditos para una manera “otra de hacer investigación”<sup>14</sup> permitieron tensionar el modo de pensar y profundizar actitudes y actividades en la construcción del conocimiento cualitativo.

(...)las maneras de conocer y pensar el conocimiento continúan teniendo una fuerte impronta positivista que aparece no sólo en los ámbitos académicos-científicos sino también en los diferentes espacios del desarrollo de los profesionales de las ciencias sociales y en el “sentido común” que atraviesa nuestras prácticas cotidianas.

Asimismo, aun cuando much@s investigador@s se proponen realizar investigaciones cualitativas, sus maneras de pensar el conocimiento y de diseñar las estrategias metodológicas para la producción del mismo, aparecen permanentemente marcadas por el modo tradicional de hacer ciencia dificultando, de esta manera, la emergencia de una forma “otra” de conocer e investigar” (Parra, 2019)

El primer planteo conflictuante que se genera refiere a las decisiones metodológicas: ¿Cuántas de las presentes en este trabajo de investigación tendrían ese carácter tradicional? ¿Que las estaría haciendo tradicional desde las perspectivas que proponían los seminarios?

Otro de los planteos a considerar es referido al señalar la importancia de la actitud cualitativa y no solo el uso de instrumentos cualitativos. Ante ello llegamos a las revisiones que a continuación se comparten.

---

<sup>14</sup> Estas tensiones estuvieron dadas a partir del abordaje teórico y metodológico propiciado en ambos seminarios. El primero de ellos, a cargo del Dr. Hernán Palermo, que con una predominante perspectiva antropológica propuso la realización del primer ingreso al campo promoviendo la vinculación con el incipiente proyecto de investigación. El segundo, a cargo de la Dra. Marcela Parra, promovió un cuestionamiento y problematización de las “formas” de hacer investigación cualitativa, permitiendo revisar las técnicas y los instrumentos elaborados, así como la revisión de mi actitud como investigadora. Se podrán encontrar más referencias en este sentido en los párrafos siguientes.



**Revisión de la/s Relaciones con los Sujetos (¿objetos de investigación?) y las Interrelaciones que se Establecen en el Proceso de Investigación: Aportes para Repensar el Rol de la Investigadora.**

*La investigación social es predominantemente una actividad de interpretación multivocal y dialógica.*

Bonvillani (2017)

En este apartado, en el cual se vienen planteando reflexiones en relación al trabajo de campo y la posición construida como investigadora, resulta significativo recuperar el debate y las producciones de Bourdieu al considerar la cuestión de la reflexividad, la objetivación del sujeto objetivante y el autosocioanálisis.

Para ello, se rescatan los aportes de Gutiérrez (2012), en su trabajo sobre “Las Prácticas Sociales”, y en referencia a investigar las prácticas y practicar la investigación, dirá que:

Hay algo que nos separa como investigadores de los agentes cuyas prácticas intentamos comprender y explicar: y es la relación misma con la práctica, una relación teórica con la práctica, frente a una relación práctica con la práctica. Y en ello consiste «objetivar nuestra posición como investigador», apelando a un proceso de reflexividad epistémica. (p.125)

La autora continúa con su planteo señalando que es importante reconocer que formamos parte del mundo social, que tenemos una cultura especial, que nos lleva a tener una mirada y una experiencia particular con el mundo por lo que es importante reconocer y objetivar nuestra posición como investigadores/as. Esta actitud con el fin de comprender y controlar esos efectos apelando a las herramientas que nos brinda la sociología del conocimiento (Gutiérrez, 2005).

En este sentido es importante señalar mi posición durante esta instancia formativa en el marco del Doctorado. Me desempeñé como profesora del IFDC de Sierra Grande en el área de la práctica docente del profesorado de educación inicial durante el cursado de talleres y seminarios, en el desarrollo del proyecto y proceso de investigación, hasta su presentación. Sin embargo, ese ejercicio profesional se vio en ocasiones suspendido ya que ejercí otras funciones como: ser miembro de tribunal evaluador en jurados de concursos de titularización, en el desarrollo de mis funciones en otras instituciones de formación docente de la provincia y en instituciones universitarias. Durante este tiempo tuve también la posibilidad de cursar en instituciones universitarias como la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Nacional de Buenos Aires, así como constituir grupos de estudio que resultaron significativos para ese proceso de reflexividad y autosocioanálisis.

Procesos que no ocurren de forma individual, sino en espacios de debate, discusión intercambio y formación con otros significativos: profesores, colegas, estudiantes, autores y propuestas de los diferentes espacios cursados (seminarios, cursos, congresos, jornadas, talleres, conversatorios). Proceso que implica también una duración temporal diferente, de tiempos “más lentos”.

Realizada esta aclaración, se continuará con los aportes para repensar este rol de investigadora.

Las preguntas por la producción de conocimiento llevaron a considerar en primera instancia esta mirada hacia los “instrumentos o técnicas” de recolección de datos/información. Nombre que ya lleva a su interpelación, que remite a posiciones ideológicas nunca neutrales. Lo que genera la necesaria revisión/problematización de la

concepción de ciencias, incluso en las Sociales y Educativa (ciencia europea, blanca, masculina y colonizadora).

El denominado objeto de conocimiento, no serían los sujetos entrevistados, observados. Sino las producciones en co- autoría, lo que comienza a denotar relaciones más democráticas y justas en la producción de conocimiento. Es una producción polifónica entre sujetos, en mi caso mujeres predominantemente, afectándonos mutuamente. Y aquí la objetividad se asume como aquella “conexión parcial” permitiendo recuperar el carácter histórico, social, político y cultural de las prácticas de investigación en Ciencias Sociales.

Lo que lleva a considerar que el rol de investigadora en cuanto a la “extracción de la información” y a las “devoluciones” muchas veces pautadas en los trabajos de investigación. Si el trabajo es co-producido, “esas devoluciones no son necesarias”. Trabajo que lleva en sí mismo la posibilidad de problematización, cuestionamiento y posiblemente transformación. Aspecto siempre pendiente en los proyectos de investigación en Ciencias Sociales, y en particular en Investigación Educativa.

Esta instancia de trabajo “metacognitivo”, de revisión sobre los procesos, las tomas de decisiones, las definiciones que no son únicamente “técnicas” sino que son políticas y éticas.

Desde el cursado mismo del Doctorado, comenzamos a revisar las formas de producir conocimiento, estructuradas y al mismo tiempo estructurantes tanto en las Universidades y en los Institutos de Formación Docente. Se fueron cuestionando las ideas de “autoridad” y “autorizaciones” para pensar, para producir, para escribir. En este punto se considera que es más complejo porque las mujeres al hacer ciencia sobre y con mujeres, nos lleva a una lucha simbólica con estándares de la ciencia europea, blanca, masculina y colonizadora, como lo decía anteriormente.

Por ello, el desafío es la formación en esa actitud de investigación cualitativa que deviene de determinadas prácticas sociales, que requerirá de otros, asumiendo compromisos con los territorios que habitamos, al decir de Bonvillani (2017).

El trabajo más desafiante resultó con los familiares y amigas/compañeras de las estudiantes con quienes se realizaron entrevistas de carácter semiestructuradas y en profundidad con la intención de rescatar las miradas de los otros significativos, los cambios que observan en estas mujeres, las actividades que realizan, los espacios sociales por los que circulaban y por los que transitan hoy, las valoraciones de su proyecto educativo actual.

Tomar estas definiciones y decisiones metodológicas, expresadas en trabajo de investigación y tornarlas en “objeto de investigación” resultó un ejercicio interesante, provocado por este trabajo y al mismo tiempo provocador de revisiones y nuevas tomas de decisiones y/o redefiniciones.

La noción de objetividad es cuestionada por Haraway (2009) al analizar la categoría de “testigo modesto”. Categoría que escinde entre sujetos y objetos de investigación y le otorga al investigador el carácter de autoinvisibilidad.

En este caso, Villaba, plantea que el “sujeto no es objeto” (2009). Una primera dimensión para esta afirmación podría partir de la concepción de sujeto. Así se señala: la primera es, por así decirlo, la cuestión de la complejidad, si pensamos al sujeto como un proceso abierto que se encuentra en devenir constante, mediante una gama infinita de acciones y retroacciones de múltiples elementos (p.4).

Por su parte Bonvillani ha propuesto pensar en términos de subjetividad política:

como un modo de ser y estar en el mundo, como una piel subjetiva que vive la experiencia de encuentro/desencuentro con los otros que plantea la vida en común, es

decir, el construir ese mundo de relaciones sociales, que supone vivir con otros, creando el mundo. (2013,p.83).

Estas posiciones van proponiendo en relación a la actividad/práctica de la investigadora/o es que la respuesta o posibles respuestas no es algo por lo que se irá en su búsqueda, para su extracción, siendo esta una verdad o respuesta unívoca. Por el contrario “esos objetos” son construcciones en determinadas circunstancias, contextos y temporalidades, otorgándole y reconociéndoles un carácter contingente.

Entonces, se requiere audacia para investigar “subjetividad(es) política(s)”, audacia para la apertura atenta y respetuosa a compartir pensares y sentires con el otro, con el compromiso ético que supone alojar subjetivamente la experiencia de quien nos abre las puertas de su casa, de su mundo, de su subjetividad. Solo se puede intentar re-construir la pasión del otro, desde un compromiso apasionado con el conocimiento, que solamente podría ser alcanzado poniendo todo el propio ser ahí, poniendo el cuerpo que —aunque precaria y limitadamente— siente, vibra con el otro (p98).

El análisis de la práctica investigativa, lleva a contemplar “ese lugar a construir”, “ese espacio donde se es” entre varios. Donde se aloja al “otro” sea singular o colectivo, las territorializaciones, los lenguajes, las culturas, los barrios, las instituciones educativas, las múltiples historias e identidades.

Sin embargo, y más allá de los “permisos” y “autorizaciones” para el ingreso al campo, Bonvillani, señala un trabajo siempre pendiente: aprender en la práctica de la investigación social a lidiar con ese sentimiento de ser intruso de la vida del otro, en la medida en que uno “pide permiso” para entrar a donde, generalmente, no lo invitaron (2013, p.94).

La situación más compleja ha sido la referida al trabajo de campo con las familias de las estudiantes. Al tener que construir, ese espacio, poniendo el cuerpo que vibra con el otro, que nos abre las puertas de su vida, de su casa, incluso bajo una modalidad construida ad hoc, dado el carácter virtual sincrónico en el que fue realizado. Pero con un compromiso apasionado con el conocimiento.

En relación a la construcción del conocimiento, la “política” es la categoría que prevalecía en el análisis. En la relación entre sujetos que producen objetos de conocimientos, la categoría sería la “ética”. Política y ética se conjugan en este rol de investigadora, en las diferentes actividades que el mismo implica e interpela, en el momento de despliegue, antes, durante y después, no solo en el trabajo de campo, sino durante todo el trayecto de investigación.

## Capítulo. 4. Las Estudiantes Primera Generación en Educación

### Superior. IFDC Sierra Grande.

*La primera historia que quisiera contarles es la de la historia de las mujeres. Hoy en día se presenta como obvia: una historia sin las mujeres parece imposible. Sin embargo no siempre existió. Al menos en el sentido colectivo del término, que no abarca solo las biografías, las vidas de mujeres, sino las mujeres en su conjunto y a largo plazo. Esta historia es relativamente reciente: a grandes rasgos tiene 30 años.*

*¿Por qué? ¿Por qué este silencio? ¿Y cómo se disipó?.*

Perrot (1995)

Investigar en educación es una práctica, un oficio que implica una responsabilidad ética y política, como quedó expresado en párrafos anteriores. Pero esta responsabilidad es aún mayor cuando la investigación versa sobre mujeres, en relación con una historia que no siempre existió, como lo señala Perrot.

En este apartado, como espacio introductorio de los próximos capítulos, compartiremos las historias de las mujeres que son las primeras en sus familias en llegar a una institución educativa de educación superior y cursar una carrera de formación docente. En esta oportunidad en la localidad de Sierra Grande.

A través de estas historias, nos iremos acercando a estas estudiantes mujeres, recuperando sus voces y resignificando fragmentos vitales de sus recorridos hasta llegar al Instituto.

Las cuatro primeras estudiantes comenzaron a darle voz, corporeidad y vivencia a esta experiencia como primera generación en el primer ingreso al trabajo de campo: E., J., L. y M.. En la última instancia de trabajo, se incluyó como estudiante a N. a quien llegamos por medio de la convocatoria como “compañera de estudio”, y de esa manera pudimos cumplimentar una condición definida metodológicamente, ante la ausencia en esta instancia de M.

Se compartirán las historias de estas estudiantes en el orden en el que nos fuimos acercando, conociendo y en el que comenzaron a formar parte de este trabajo de investigación.

¿Quiénes son? ¿De dónde vienen? ¿Cuáles son sus recorridos sociales y educativos hasta llegar al IFDC de Sierra Grande?

A continuación, las estudiantes primera generación.

### **E -Nací en un Pueblito Pequeño**

*“Nací en Cona Niye, provincia de Rio Negro, que es un pueblito pequeño. Ahí realicé mis estudios primarios, hice de primero a séptimo grado en el albergue de Cona Niyeu. Mis viejos vivían en la meseta de Somuncurá y entonces me quedaba re lejos para venir a la escuela y bueno, termine ahí. Después no pude continuar con mis estudios, ya que estaba todo muy alejado. Me casé muy joven, a los dieciséis años, así que tuve mi primer niño en Cona. Nació allá también, sin médico, sin nada. Después cuando él tuvo un año más o menos me traslade a Sierra Grande.*

*Con 17 me vine para acá, así que por razones laborales, o sea mi marido trabajaba en esa época era Agua y Energía así que se trasladó y después pasó a ser Edersa. Así que así es que nos vinimos.*



*Y cuando llegue acá pude continuar con mis estudios, con la escuela secundaria. Ese año que llegué acá nomas, llegue justo en marzo, llegue justo para inscribirme y aprovechar esa oportunidad. A mí me gustaba siempre estudiar pero no había tenido la oportunidad. Ya era grande, pero bien me fue, lo hice en cuatro años. Acá viste que no había ni una carrera y me quedé ahí, sin hacer otra cosa, o sea me dedicaba a mi casa. Y bueno, ya que tuve la oportunidad cuando se abrió el instituto, no lo dude, me anote enseguida. Así que ahí pude continuar mis estudios, pero porque me gustaba. Me gustaba la carrera, o sea la carrera de maestra jardinera, porque yo me anote para esa y como hacía mucho que no estudiaba, dije, voy a ver cómo me va.*

*Tengo mi nena, un varón y mi esposo. El varón ya se fue de la casa, ya se casó. Así que tengo la nena nomas, somos tres nomas ahora.*

*Mi madre falleció cuando yo era chica. Somos nueve hermanos. No hemos tenido mucho contacto porque viven en Cona la mayoría, tengo una hermana acá. Hasta ahora no se han animado a estudiar. Mi hermana que trabaja en “San Cayetano”, yo le decía, porque ella terminó el secundario. Pero hasta ahora no se animo.*

*Hasta ahora he llegado al tercero. Ahora más tranquila, primero como que me desesperaba, como que no llegaba a rendir bien. Ahora como que lo tomo de otra manera, también te hace crecer.”*

## **L- Me Crié en un Paraje**

*“Soy L, yo nací en Jacobacci, porque mi familia es de un paraje. En Prahuaníyeyu pasé toda mi infancia ahí y fui a nacer, a Jacobacci, por una cuestión de insumos del hospital de los Menucos. Me crié en un paraje que está más o menos a cincuenta kilómetros al sur de los Menucos, es un paraje que no tiene más de cien habitantes.*

*Soy la única mujer y tres varones. La etapa de la residencia estudiantil secundaria yo siempre me la acuerdo porque éramos muy pobres nosotros. Mi familia era muy pobre, siempre me acuerdo, de las cosas que yo necesitaba que eran esenciales para mí y no tenía. Con la portera o con algún auxiliar docente, algunos profesores, entonces ellos nos daban las cosas. Pero éramos todos iguales, no es que la única diferente era mi familia, todas las familias del campo. Si no vendías un animal o algo, no tenías nada. Eso es parte de lo que uno después se forma, porque yo ahora digo bueno ellos no podían, yo más de eso que les pedía no les podía pedir. Yo siempre escribí en cualquier hoja, no importaba como era, si era una hoja cualquiera, escribía atrás, porque no tenía para comprar un block.*

*Yo siempre lo dije de chiquita, cuando me preguntaban ¿qué quieres ser? Yo quiero ser maestra, siempre lo dije. Yo me anoté para administración esa vez que tuve que decidir qué hacer, qué era técnico en administración y me anoté para maestro. Y después cuando quede séptima en la lista de entrada, de doscientos sacaban cuarenta chicas y chicos, entonces quedé séptima en orden de mérito. Esa vez que quedé, agarré para maestra enseguida. Pero fueron las dos carreras que me gustaron.*

*Me recibí re bien, a los tres años justito. Y ahí comprendí que no me tengo que quedar en la casa porque esto no me sale, porque esto no lo puedo hacer. Entonces listo, ahí le digo a mi marido: yo voy a seguir estudiando. Me anoto para hacer suplencias y justo entré a trabajar todo el año en la residencia donde yo estuve, hasta febrero de ese año, cuando se abrió la carrera.*

*Agarre, le dije a mi marido, yo me voy para Sierra. ¿Vos me dijiste que había carrera de maestra? Y ese mismo día llame al instituto y mandé los papeles. Y le digo a mi marido, yo te mando con el encargado el sobre y anda a entregarlo a la escuela “tanto”,*

*queda en tal lugar, porque yo llame y pregunté todo. Porque yo acá no conocía y llamé y pregunté.*

*Me imagino de egresada, me voy a ir, aunque yo quería quedarme por los cursos, pero bueno voy a venir a cursos que dicte el instituto. Voy a conseguir trabajo, es lo primero que voy a hacer. Y bueno, no sé, seguir estudiando, yo quiero hacer algún otro profesorado a distancia. Seguir y empezar en el nivel, pero me gustaría empezar en el nivel inicial.”*

### **J -Yo Nací Acá en Sierra Grande**

*“Yo nací acá en Sierra Grande, nunca me fui, me crié acá, desde que nació. Bueno, de joven quedé embarazada, a los dieciséis, diecisiete. Estaba en cuarto año en ese entonces, vivía con mis padres y después me fui, logré terminar la secundaria. Y me fui a estudiar a Viedma un año, administración pública, un año nomás porque volví a quedar embarazada de mi segunda hija y de ahí me tuve que volver. Desde ahí se paralizó todo ya, seguía conviviendo con mis padres. Igual seguía estando con mi pareja y decidimos juntarnos ya ahí, para formar una familia bien constituida. Él logró tener un trabajo estable y decidimos alquilar. Eso fue en el año 2007. En el 2008 después nos casamos. Ahora él actualmente trabaja en el sur, llegamos a tener nuestra casa. Tenemos ya a toda nuestra familia, también a Paloma que la tuve cuando empecé a estudiar acá en el instituto. Todo un tema porque cuando empezaba a estudiar quedaba embarazada.*

*Soy la primera de mi familia haciendo una carrera. Ellos están orgullosos, mi mamá y mis hermanas me dicen que siga adelante, que ellas están conmigo.*

*Mi mamá tiene hasta el primario, que lo terminó de grande. Y mi papá, secundario incompleto, pero no sé hasta qué año, hasta segundo creo. A mí se me viene a la mente, porque cuando él era, cuando estudiaba en su adolescencia, siempre quiso ser gendarme*

*y no pudo hacerlo porque formó familia con mi mamá, entonces como que no lo pudo hacer, como que transmite eso.*

*Tengo una sola amiga que no es del contexto del estudio pero sí, nos juntamos a tomar mates.*

*Y se me viene a la mente mi maestra de primaria, que la tuve de primero a tercer grado, después la tuve en quinto. Ella se llamaba Adriana, era siempre, siempre atenta.”*

### **M –Me Crié en Cecilio Báez**

*“Soy M. G., nací en Paraguay, me crié en Cecilio Báez. Es chico, no tiene muchos habitantes. Tiene tres escuelas y no fui al jardín, empecé la primaria con seis años.*

*Mis papás están en Paraguay. Somos cinco hermanas, todas mujeres. Después que terminé la primaria fui a la secundaria, pero abandoné con trece años. Me fui a la capital, Asunción, a trabajar en una casa. Iba de noche al colegio y después me vine para acá.*

*Acá son gentiles, amables, no tienen en cuenta mucho la diferencia entre los pobres y los ricos. Allá si son pobres no se junta la gente, acá es todo lo contrario. En la escuela, te dejan separados los compañeros, se juntan los que están a su nivel. Yo pensaba encontrar lo mismo, pero nada que ver.*

*Hablo con mis papas casi todos los fines de semana. Mi mamá quiere venir, está esperando que mis hermanas se reciban, son gemelas. Las dos se reciben este año de enfermeras. Ellas también tienen ganas de venirse.*

*Acá me siento contenta, no me quiero volver. Es difícil. Mi documento todavía no está, le tienen que publicar su foto en el diario, se demora como un año. Hace nueve años que estoy viviendo en Sierra Grande*

*Mis papás trabajan los dos en la chacra, tienen entre 70 y 60 años.*

*Tengo una amiga que es Cecilia. Mi pareja trabaja en la minera. El me apoya un montón, él me explica las fotocopias. Hizo terciaria pero no la terminó, pero se recibió del comercial.*

*Me imagino recibíendome, con la idea de poder terminar.”*

## **N- Soy Hija de una Familia Humilde**

*“Mi nombre es N., nací en Sierra Grande, provincia de Río Negro. Toda mi trayectoria escolar la realicé en la localidad de Sierra Grande: desde nivel inicial, hasta educación inicial. Incluso, nosotros iniciamos en la sala anexa de la escuela 81, todavía no correspondía al Jardín 41 sino que era anexa a la escuela, solamente era sala de 5, así que nosotros nos escolarizamos con 5 años.*

*Cuando yo hacia el jardín, en la sala de 5, mis hermanos mayores iban a la escuela primaria en la misma institución porque en ese momento, cabe destacar se respetaba mucho el radio. Si vivís en el Barrio Industrial te tocaba esa escuela y punto. No era que, nada de ir a otra escuela por alguna cuestión, no.*

*Bueno, yo, hija de familia humilde. Mi papá trabajó en la empresa, en HIPASAM, hasta que cerró y después ingresó a HIPARSA. Mi mamá toda la vida empleada doméstica, ella creo, no sé, nació en un campo. Se crio y salió del campo a trabajar de empleada doméstica. Nosotros le insistimos en que deje pero no, no hay caso.*

*Mi papá va hasta la primaria nomás. Él cuando viste que todos completamos hasta qué escolaridad tenía, el siempre decía que tenía primaria completa y mi mamá hizo hasta cuarto grado.*

*Cuando yo estaba en primaria, me decidí, ya salí con la decisión que iba a ser docente en la primaria y en la secundaria también. Tenía un grupo de amigas, éramos tres y*

*que íbamos a ser docentes. Cuando me recibí una de las chicas me comentó, que bueno que yo lo había logrado del grupo.*

*En la secundaria no fue una experiencia muy linda. Me gustaba mucho ir a la escuela igual, se me dificultó en segundo año de la escuela secundaria. Antes no había tantas facilidades si antes te iba mal, rendías y si te iba mal, repetías. En segundo año no me fue bien, lo volví a hacer, repetí, el segundo año de la escuela secundaria me acuerdo.*

*Después tuve la oportunidad de ir a Madryn donde tengo una prima y ella me comentó de un trabajo cama adentro porque bueno, como no podía estudiar. Así que estuve trabajando en Sierra hasta los 18, los 19 y después me fui a Madryn y cuando fui estuve trabajando cama adentro, cuidando un bebé y un nene chiquito y bueno hacía todo lo que la limpieza. Después conocí a mi pareja mientras estaba trabajando y cuando yo tenía 20 nació mi primer hijo. Así que volví a Sierra porque venía Tomy.*

*En Madryn tenía la posibilidad de estudiar, es como que había una sede en la Escuela 803 de maestra jardinera, pero no me daban los horarios con el trabajo que yo tenía, así que no había posibilidades. Después me dediqué a trabajar de empleada doméstica, estuve trabajando de niñera, en Hacienda de limpieza por unos meses. Ahí me preguntaron si tenía algún conocimiento en computadora y les dije que sí, que yo había hecho un curso de computación que tenía el certificado y comencé a trabajar ahí. Luego comencé con unas horas extras en el local comercial de una compañera de trabajo. Después nació Ale.*

*Cuando se dio la noticia que existía la posibilidad de qué se podía llegar a abrir una carrera, porque también muchos políticos usaron la carrera como política. Decían que te iban a traer la carrera, qué era como el cuento del chino, todos prometían. Y cuándo se da, no me acuerdo quién me dijo a mí o lo dijeron en la radio, algo así fue, que estaban*

*inscribiendo en la Escuela 251 a los interesados en la carrera. Así que fui una de las primeras en anotarse. Yo calculo que si está en algún momento esa lista de los interesados, estoy entre las primeras diez anotadas ahí.*

*Cuando confirmaron, yo tenía una felicidad enorme que íbamos a comenzar. En el acto, mis papás fueron, me acompañaron al acto de inicio del 2013. Y ellos estaban sentados como si yo fuera que fuera primer grado, ellos estaban atrás en el día del acto.”*

#### **4.1 ¿Quiénes son? ¿De Dónde Vienen? ¿Cómo Hicieron para Llegar hasta el IFDC de Sierra Grande? Preguntas para Historias Recientes**

En este apartado se presentaron las estudiantes primera generación desde sus propias voces, sus palabras, los lugares que habitaron, las distancias transitadas, las personas y familiares que las acompañaron y lo siguen haciendo en sus experiencias vitales.

Son historias que nos hablan en primera persona de cómo hicieron para llegar donde otros integrantes de su familia aún no lo han hecho: a la educación superior.

Sus recorridos muestran lejanías, distancias, kilómetros recorridos. Historias de migrantes e inmigrantes, de familias del campo, de familias humildes, de pueblos pequeños de la patagonia y de países limítrofes.

Para poder estudiar, tuvieron que movilizarse, llegando a concebir este derecho como una oportunidad, que no siempre está disponible y al alcance, sino que hay que salir a buscarlo.

Estos recorridos hablan de otros derechos que no están garantizados como el derecho a la salud. Así se expresa, que no se elige dónde nacer sino donde hay mejores condiciones para hacerlo. Situación que ocurrió con ellas y luego con sus hijos.

Son mujeres que, en su mayoría, han transitado la experiencia de la maternidad en la adolescencia y en la juventud, por lo que un estudio superior quedó en ese momento fuera del alcance. Son mujeres que esperaban, que buscaban algo más que dedicarse a la actividad hogareña.

Silencios, risas, muchas o pocas palabras, recuerdos, presente y futuro. Sus voces nos cuentan historias familiares, proyectos, trabajos, dificultades, tristezas y también sueños.

Son las primeras en sus familias en ingresar y transitar por la educación superior: una apuesta y un deseo de retribución.

Son estudiantes que pasan de “anotarse” en una carrera, a “inscribirse” en un derecho, en una institución educativa. Inscripción que luego las lleva a pensar, a buscar mejores condiciones de vida, laborales, tanto para ellas como para sus familias.

Nos cuentan a través de estas presentaciones, hitos, hechos que las marcaron en ese recorrido social, educativo y laboral. Recuperamos sus propias palabras para nombrar esos recorridos, sus mundos, sus historias. En primera persona, la primera generación. Pero una historia y experiencia colectiva.



## **Capítulo 5. Una Perspectiva sobre Estudiar y Ser Estudiante.**

### **“Anotarme en el Instituto”: Una Oportunidad Basada en la Fuerza y el Esfuerzo.**

El trabajo a desarrollar en este apartado estará guiado por un doble objetivo. El primero de ellos busca indagar los sentidos/representaciones, que las estudiantes 1° generación fueron construyendo respecto del ser estudiante a lo largo de sus trayectorias educativas y sociales hasta llegar al IFDC. El supuesto que guiará en este caso es el que señala que el ser estudiante y su oficio es un constructo conformado por fundamentos y sentidos históricamente contruidos a través de los recorridos educativos transitados. Las experiencias educativas estarían caracterizadas por interrupciones, dilataciones y discontinuidades, construyendo ideas como esfuerzo, perseverancia y sacrificio, adjudicándose los éxitos y los fracasos escolares como producto de responsabilidades personales/familiares.

El segundo de los objetivos pretende analizar las tensiones presentadas en el oficio de estudiante en el ingreso de la carrera y las estrategias estudiantiles que van construyendo para resolverlas. Y tiene por consiguiente hipótesis, que las prácticas pedagógicas actuales producen desajustes, tensionando los oficios contruidos, problematizando: el tipo de trabajo a realizar, el material de estudio a apropiarse, el lugar como sujeto de aprendizaje otorgado en la formación, las relaciones con sus compañeras/os y docentes.

Para su abordaje tomaremos como fuentes de indagación las entrevistas realizadas en la primera instancia de ingreso al trabajo de campo, en el año 2015. En esa oportunidad se trabajó con cuatro estudiantes que se encontraban transitando su primera experiencia formativa en educación superior en el IFDC de Sierra Grande, cursando el 3° año de la carrera del profesorado de educación inicial.

La elección y el contacto de estas estudiantes se obtuvo a partir de contar con información de diagnósticos institucionales sobre la población estudiantil que comenzara a estudiar en el IFDC en el año 2013, tal como se referencia en el capítulo de las decisiones metodológicas.

En este apartado pretendemos aproximarnos, desde la perspectiva de las estudiantes primera generación, a sus recorridos, a los sentidos, los fundamentos respecto de la experiencia de ser estudiante, conocer cuáles son los saberes que fueron construyendo en su recorrido socioeducativo hasta llegar al IFDC.

### **5.1 Estudiar es Una Oportunidad: Decisiones y Aprendizajes del Recorrido Educativo antes del IFDC sobre el Ser Estudiante**

En este apartado, nos acercaremos a las primeras experiencias educativas de las estudiantes, su contexto socioeconómico y geográfico desde el cual se habrían constituido los sentidos acerca del ser estudiante para estas mujeres.

A partir del material recopilado y analizado, encontramos que en los recorridos de las estudiantes primera generación se encuentra una disparidad de situaciones respecto del acceso a los diferentes niveles del sistema educativo.

Estudiar aparece como una oportunidad a la que se accede de manera diferencial en función del ofrecimiento y/o presencia territorial de los diferentes niveles del sistema educativo.

A la educación inicial, la mayoría de estas estudiantes no asistió, sin embargo ellas cumplieron en el tiempo previsto la educación primaria. Para las estudiantes que vivían en parajes, en la zona rural en la provincia de Rio Negro, el cursado de la escolaridad fue posible dada la presencia de instituciones educativas como “Albergues y Residencias” según

las estudiantes, denominadas por la normativa educativa como Escuelas Hogar.

Estas instituciones ofrecían educación primaria o educación secundaria, según la ubicación geográfica.

*“...pero yo creo que es la mejor elección que hicieron mis padres porque yo otra oportunidad no tenía de estudiar, es más, fui la única que estude de la casa, de la familia, mis hermanos varones que son tres varones, no había residencia para ellos...”. (L)*

Mientras que otras estudiantes llegan a la educación secundaria a partir de desplazamientos geográficos y fuera de los tiempos estipulados: llegan de “grande” y lo hacen en algunos casos a la escuela nocturna.

*“Después que termine la primaria fui a la secundaria, pero abandoné con 13 años. Me fui a la capital (Asunción) a trabajar en una casa. Iba de noche al colegio en Asunción. Después me vine para acá”.(M)*

Además de contar con la residencia como institución que posibilita estudiar, se registra a los/as docentes y sus “ayudas” en estos recorridos. Esas ayudas van desde útiles escolares hasta la provisión de medicamentos.

Se reconoce una particularidad de estos/as docentes, provenientes de otras regiones del país: solían estar por poco tiempo en estas instituciones educativas, “de paso”. Sin embargo, aparecen en el horizonte simbólico de las estudiantes al recordarlos y señalar que ellas “quisieran ser” como esos/as docentes.

*“Hay uno que yo el año pasado lo puse en mi biografía personal, porque el llevo, cuando yo iba a cuarto...nos atendió cuarto, quinto y sexto...eran integradas igual, cuarto estaba con quinto, sexto con...un maestro daba todo... y todos esos años y después cuando...él siguió en Menucos, se trasladó a Menucos y siempre lo*

*seguimos viendo, hasta el día de hoy...me escribe, siempre...tenía una relación particular en mi casa, por ejemplo cuando yo estaba embarazada de mi nene, teníamos muchos problemas de la presión y no me podía comprar nada..entonces él me compraba... el maestro me compraba las pastillas para la presión que eran especiales por el embarazo...entonces...no se siempre fue a mi casa, no se era...particular el maestro...y él se caso, armo toda su familia y siempre, siempre siguió...generalmente los maestros que van allá son maestros muy...recién recibidos, muy humildes... y después siguen en contacto con la gente, están mandando cosas, siempre...siempre los maestros son así... ”.(L)*

*“Cuando me enteré que se iba a abrir me anoté. Me gusta desde chica, me gustaba. Yo veía a los profesores y me llamó la atención ”. (M)*

Estas estudiantes han tenido recorridos sinuosos por los primeros niveles de la escolaridad, con dilataciones y alcanzados a través de desplazamientos geográficos. Siendo en algunos casos, las únicas integrantes de sus familias que han podido avanzar con su educación, más allá de este complejo panorama.

La situación es diferente para la estudiante que se encontraba viviendo en la localidad de Sierra Grande. El ingreso y el tránsito por esos niveles del sistema educativo lo tuvo garantizado sin las dificultades que señalan las demás compañeras.

Sin embargo, es en el acceso a la educación superior que compartirán situaciones similares. Antes de ingresar al IFDC de Sierra Grande, hay estudiantes que habían tenido una primera experiencia en Institutos/Universidades aunque se realiza por tiempo breve, por lo

general un cuatrimestre. En todas las experiencias se observa la necesidad de desplazamiento geográfico para llegar a propuestas que ofreciera este nivel educativo, que se encuentran en los centros más urbanizados de la provincia, por ejemplo en la ciudad de Viedma (capital de Río Negro).

*“...entonces viajé sola a Viedma, conseguí, no, con una compañera fui, conseguimos una residencia y nos fuimos y me anote en el profesorado para ser maestra de grado, después, bueno ahí conseguimos una residencia que era de la provincia que recibía a todos los chicos que venían de allá del sur y de acá también habían varios, de Sierra y de ahí me anote para administración porque era con examen de ingreso para entrar en patagones, era con examen de ingreso, así que estudiamos los temas que nos habían dado, yo tenía mucha pila, no tenía nada de plata pero tenía mucha pila, estaba muy contenta, era chiquita, estaba solita”. (L)*

De estas experiencias se “capitalizan” ciertos saberes y aprendizajes sobre sí mismas y sobre el nivel educativo que pretenden transitar y permanecer.

Para poder hacerlo se construyen redes de intercambio y sostén, refiriendo por ejemplo la idea de “no tener plata pero sí pila”: “se buscan formas” con las compañeras, por ejemplo, para la adquisición del material de estudio

*“...cuando teníamos todos los temas, todo comprado..Si a buscar formas para estudiar, lo que sí que éramos tres nosotros en la residencia que veníamos del mismo lugar o sea de Menucos, no de Pragua, eran de Menucos, una de la residencia, que era mi compañera y una chica de Menucos... entonces nos prestábamos las fotocopias y entonces yo compre un módulo, ella compraba otra materia y ella otra... y después una vez que uno terminaba de resumir y de estudiar un poco le prestaba el módulo a la otra... así rendimos...”. (L)*

Hasta esta instancia, como lo venimos observando, se avanza en los diferentes niveles del sistema educativo a partir de una disposición de instituciones educativas, de redes de préstamos y acompañamiento con docentes, amigos y familiares y a través de desplazamientos geográficos, contando con algunos saberes y aprendizajes más sobre un nivel al que resulta complejo llegar y permanecer.

Pero a las características que habíamos mencionado anteriormente, se agrega que varias de las trayectorias de estas estudiantes se ven alteradas, pausadas e interrumpidas a partir de la experiencia de embarazo y maternidad que vivencian al transitar el último año de la educación secundaria, al finalizar este nivel o al iniciar el cursado en educación superior.

*“Y me fui a estudiar a Viedma un año...que ahí...administración pública...un año nomás porque volví a quedar embarazada...de mi segundo hija y de ahí me tuve que volver y cómo desde ahí...se paralizó todo ya...”.*(J)

Durante los primeros años de sus hijos/as se dedicaron a la crianza, al cuidado y al establecimiento y consolidación de un proyecto familiar.

*“...y bueno ahí me quedé varios años a atenderlo al bebe...así que me quede varios años ahí..en la casa sin hacer nada...o sea todas las cosas de la casa...no trabajaba...y después cuando tenía tres años, nació mi nena...pero todavía...nada tampoco...seguí mirando el techo...como digo hasta el día de hoy, no sé cuántos años mire el techo porque no hice nada..estaba en mi casa haciendo todas las cosas de la casa, lavar...planchar...y a mí no me gusta...o sea lo hago porque lo tengo que hacer...no es algo que diga que bien que estoy...no, yo estaba todo el tiempo con las cortinas cerradas de mi casa...y de ahí no salía... y a parte ver todos los días lo mismo...no”.* (L)

Y aunque se ocupan y tienen bajo su responsabilidad actividades y tareas sienten que durante este tiempo no hacen “nada” o sea, hacen las “cosas de la casa”. Al hablar de las “cosas de la casa” estas mujeres señalan que es hacer todo y hacer nada, refieren “pasarse mirando el techo” a esa cotidianidad que se repite, se reitera día con día. El estar “ahí”, en el hacer las cosas de la casa, aparece como una permanencia atemporal, “destino” que no aporta “algo” a sus vidas. Estas estudiantes manifiestan que las mujeres en sus familias de origen se “ocupan de todo lo de la casa”: Pero este transcurrir inmutable al hacer “las cosas de la casa”, se comienza a cuestionar.

Los estudios se pueden retomar y darle continuidad, en función de los traslados laborales de los esposos o sus parejas. La idea del desplazamiento a zonas más urbanizadas que las que se encontraban habitando, es lo que permitió continuar, en algunos casos con el secundario y en otros con educación superior, luego de transcurrido un tiempo.

*“Si 17, cuando me vine para acá, así que por razones laborales, o sea mi marido trabajaba en esa época era Agua y Energía así que se trasladó y después pasó a ser Edersa...claro, así que así es que nos vinimos...Y cuando llegue acá pude continuar con mis estudios...Si, la escuela secundaria...ese año que llegué acá nomas...llegue justo en marzo, si llegué justo para inscribirme y aprovechar esa oportunidad...Y porque a mí me gustaba siempre estudiar...pero no había tenido la oportunidad...así que ahí nomás...en el CEM 85...Porque ya era grande..no, bien me fue, lo hice en cuatro años...así que acá viste que no había ni una carrera y me quedé ahí, sin hacer otra cosa...o sea me dedicaba a mi casa...”.(E)*

Lo que se transmite familiarmente a partir de estos recorridos y se construye, como categoría social, es que estudiar es una oportunidad. Una oportunidad porque no se transita por todos los niveles del sistema educativo, porque aquello que estudia no siempre se elige sino que es lo que está disponible cuando se hace referencia a la educación secundaria. Cuando llegan a la educación, se hace con una edad mayor a la “estipulada”, escolar y socialmente, generando desigualdad en el acceso, pero que por el contrario, suele ser explicada desde una cuestión personal/familiar de la estudiante. Es una oportunidad, también en la educación superior, ya que cuando se elige, hay que desplazarse y resulta costosa económica y subjetivamente. Y esta oportunidad, no se posee sin dificultades, suele verse pausada y/o postergada por otras situaciones o circunstancias (maternidad y la constitución de un proyecto familiar), visualizadas nuevamente como producto de decisiones personales y/o familiares.

Estudiar es una oportunidad en la que se requieren ciertos saberes y la búsqueda de ciertas “formas” y “pila personal” para continuar avanzando.

Una oportunidad que permanece presente en el horizonte simbólico de estas mujeres y sus familias.

## **5.2. Llegar “Justito” a la Educación Superior. Otros Sentidos sobre el Ser Estudiante**

### **Condicionales: Ser Grande, Ser Madre, del Campo y de otro País**

Avanzaremos respecto del conocimiento que fueron construyendo en sus recorridos sobre el ser estudiantes estas mujeres primera generación y como se ponen en juego estos



sentidos en una experiencia formativa, para algunas inaugural, para otras una experiencia que se retoma y se apuesta nuevamente.

Las estudiantes señalan que se “anotaron justito” para estudiar, cuando se inauguró el IFDC. De esta forma se categoriza de cierta condicionalidad el momento de iniciar la cursada: “*voy a ver, si me va bien continuo*”, basándose estas ideas en el tiempo que hacían que no estaban estudiando, y considerándose “grandes”.

*“...así que acá viste que no había ni una carrera y me quedé ahí, sin hacer otra cosa...o sea me dedicaba a mi casa..Y bueno ya que tuve la oportunidad cuando se abrió el instituto...no lo dude, me anote enseguida así que ahí pude continuar mis estudios, pero porque me gustaba eh (...) Y eso de esperar tanto tiempo no?...yo hacía mucho que no estudiaba...y más yo entre...si me va bien...yo continuo...Así que no...pero bien...Y porque siempre yo quería seguir una carrera, pero acá como no había nada.. y ya que se me dio la oportunidad...digo claro...y voy a ver...como ya soy más grande...voy a ver cómo me va...si me va bien continuo ...sí, no...bien...tuve el apoyode mi familia...todo”. (E)*

En los primeros años cursados recuperan aquellos saberes construidos a lo largo del transcurso de su escolaridad primaria, secundaria e ingreso en propuestas de educación superior. Pero reconocen que esta actividad de estudiar en el instituto les demanda ahora otros desafíos, lo que se diferencia de las actividades o tareas desarrolladas en el secundario. Señalan que en este empezar a estudiar nada fue fácil, ya que tuvieron diferentes cuestiones que resolver que van desde “*armar un grupo*” hasta rendir una materia.

*“Y o sea, nada fue fácil hasta ahora...no conocer a nadie, integrarte a los grupos...todo eso por ahí costo...en principio...pero logré formar buen grupo hasta ahora...”(E)*

La constitución del grupo se observa como una tarea o requisito necesario y luego valorado, ya que en ese espacio, las compañeras brindan sostén afectivo y apoyatura en las técnicas necesarias para comenzar a estudiar.

*“La que más me ayudó fue la Ceci, me explicaba la fotocopia, de qué se trataba...Cecilia me decía, dale que puedes, de cómo interpretar la fotocopia, que me guíe por el título, trata de escribirlo como lo entendiste. Sí entendía mal ella me dice, ‘esto está mal.’” (M)*

Algunas de las estudiantes recuperan saberes de sus incipientes experiencias en educación superior, los divulgan, los despliegan, es decir, los socializan.

*“Y puede ser, las técnicas de estudio, las formas de estudiar, el saber que te tenes que anticipar a las cosas, a mi si hay algo que me garantiza es la anticipación a los finales, porque si vos dejás todo para fin de año, no llegas nunca y yo por ejemplo, vengo haciendo resúmenes de las fotocopias, si tengo un ratito digo bueno...me pongo a hacer esto... y lo hago, me pongo a hacer esto y lo hago...voy resumiendo y cuando lo voy agarrando..y cuando llegan los finales ya tengo prácticamente la carpeta resumida, si yo leo de ahí nomas, desde ahí empezás a preparar, es la experiencia de saber que es mucho, que todo eso por más que amanezca uno, dos días, es peor todavía, el cansancio a mi no me lleva a ningún lado...entonces no lo puedes hacer...o la experiencia de conocer, de saber que si esta es correlativa con esta, yo lo sabía...yo le decía a las chicas, fíjense que si no tenés esta no puedes cursar esta...correlatividades si las sabía cómo eran”. (L)*

*“Ehmm...por ahí no se...el estudio...porque no es tanto...porque si vos...como yo ya tuve una pequeña experiencia en la universidad...por ahí yo sé...no se me hizo*

*tan difícil los resúmenes...o armarme mi tema...yo sé cómo hay que preparar un final...más o menos...”.(J)*

Entre estos saberes se mencionan:

- 1) las **técnicas de estudio** (resumir, hacer redes conceptuales, ir leyendo de a poco y en cada momento que se pueda),
- 2) la **anticipación** (ir preparándose para los exámenes finales, ir cursando espacios de definición institucional aprovechando todos los momentos personales e institucionales que se disponen)
- 3) **experiencia de saber, experiencia de conocer** (qué materias son correlativas, el plan de estudio),
- 4) **importancia del nivel** (se establece diferencia con el nivel medio, donde todos saldrían igual).

Otros aspectos de complejidad que darían fundamento a esa categorización de su recorrido como “condicional” son los referidos al tiempo y los espacios que comienzan a transitar.

Inscribirse y cursar una carrera depende de las edades de los hijos/as y de su crianza. Los tiempos son en función de “otros” y “otras actividades”: se estudia una vez que se dejó a los hijos/as en la escuela, cuando todos duermen, cuando se terminaron las “cosas de la casa”. Por esa sensación, se vivencia como “descuidar a la familia” cuando están cursando o están en grupo haciendo tareas vinculadas al Instituto.

*“Hasta ahora por lo menos voy bien...así que me ha resultado como te decía...en cuanto a la carrera porque me gusta por eso lo sigo...pero a veces como todo, no da ganas de estudiar...de dejar todo por ahí...por el hecho de que descuida la familia, todo...(...) Sí, porque por ahí lo charlamos con las chicas y ellas también les*

*pasa lo mismo, que se sienten que dejan la familia...porque te lleva mucho tiempo, telleva, más este año que empezamos las prácticas...estamos más afuera que adentro.”(E)*

Los *espacios* que se transitan y ocupan comienzan a diversificarse. A partir del desarrollo de la tarea de estudiar se frecuentan lugares para hacer grupo o buscar información, consultar bibliografía, que suele ser la casa de alguna compañera o la biblioteca popular de la localidad. El estudiar comienza a asociarse al “afuera” en vinculación con el adentro de las “cosas de la casa”.

*“Por ahí uno se da cuenta, porque ni está todo el día, por ahí llegas y bueno tuve todo el día afuera...(Se ríe)...pero claro...estaba estudiando. Hasta ahora por lo menos voy bien...así que me ha resultado como te decía...en cuanto a la carrera porque me gusta por eso lo sigo...pero a veces como todo, no da ganas de estudiar...dedejar todo por ahí...por el hecho de que descuida la familia, todo...”.(E)*

Se comienza a plantear la dificultad para compatibilizar estudio como nueva tarea y las actividades que venían realizando desde sus otros roles. Como las mujeres se ocupan de “todo lo de la casa”, las tareas se acumulan y por eso hay que organizarse. Pudiéndose evidenciar cómo la organización social del cuidado permanece a cargo, casi exclusivamente, de las mujeres

*“Y te tenes que organizar...porque a mí se me acumula la ropa...así...(se ríe) para planchar...pero hay que tener paciencia...pero dentro de todo lo llevamos, peromi familia me apoya, por eso más sigo...sino ya hubiese dejado todo...”.(E)*

Ante estas dificultades, recurren a la construcción de redes y/o solicitud de ayuda. Se reconoce y solicita la misma en función del aspecto que hay que resolver. Para el cuidado y apoyo en tareas de crianza y cuidado se acude a hermanas y madres.

*“Una de mis hermanas me cuida los chicos cuando yo vengo a cursar...así que mis otras hermanas también, cuando tengo que hacer grupo igual siempre están...te puedo dejar los chicos? Voy y vengo...cumpló lo que tengo que hacer y voy...siempre están dispuestas...”.(J)*

Cuentan con “apoyo” de la familia, pero las tareas continuarán a cargo de estas mujeres-estudiantes. Este “apoyo” es valorizado, implicaría un sostén, un reconocimiento a esta “nueva tarea” que se encuentran desarrollando.

Otra solicitud de ayuda se puede apreciar en lo referido a los cursados de las materias donde se recurre a los docentes y se identifican los espacios curriculares que han aportado soluciones y/o aprendizajes.

*“Los docentes...que te van recalcando por ahí en las cursadas...los temas principales...por ahí uno presta atención con los apuntes también...más que nada...en alfabetización académica también aprendí..También ahí hay cosas”. (J)*

Prosiguiendo con la idea de que nada fue fácil en los primeros años del cursado de la carrera, se señala también el aprendizaje de poder “sobrellevar el fracaso”. Cuando no se aprueba o “se sale mal”, hay que transitar el sentimiento de fracaso.

Este poder “sobrellevar” podría vincularse nuevamente con aquellos aspectos que parecieran estar en juego: la edad con la que se inicia una carrera, el tiempo que se comienza a invertir en este proyecto formativo y el descuido de la familia que sienten por estar “fuera de la casa”. Pudiendo comprenderse este “sobrellevar” como una carga más que se adiciona al esfuerzo y trabajo que vienen desarrollando.

Otra concepción construida por estas mujeres es que la acción de estudiar requiere constancia, perseverancia, sacrificio.

*“Que sea constante...sobre todo constante, porque si no tenes constancia, dejas todo..constancia y perseverancia...y en cuanto el estudio, y porque por ahí te va mal y también..y tenes que saber sobrellevar todo eso.”(E)*

*“Y lo que siempre les digo a las chicas, que es mucho sacrificio...muchísimo y siempre aprovechar las oportunidades, por ejemplo no estoy complicada con los EDI porque edi que salía yo venía, si era a las 8 de la mañana, a las nueve, yo me venía a los EDI, hoy no estoy pensando en que me faltan 5, 10 , 15, 20 para pasar, yo sabía que esto iba a pasar...si yo dije claro para pasar a cuarto me faltan EDI tengo que hacerlos ahora y no un mes antes de llegar a cuarto”. (L)*

Así se llega a la idea de que estudiar es “una fuerza”, un “esfuerzo individual”.

Estudiar implicaría hasta aquí, un posicionamiento respecto del acto de estudiar, movilizado por esa fuerza-esfuerzo. Esta conceptualización aparece remarcada en varias oportunidades como en la siguiente expresión:

*“...entonces yo siempre pensé en eso, en la carrera fue como una fuerza así, aparte ver los chicos que se quedan solos, el tiempo que vos pones para estudiar, entonces es como que todo eso te lleva a que vos hagas...porque los chicos se tienen que quedar prácticamente...cuando yo me vengo a estudiar solos, si yo hago grupo, solos...”.(L)*

*“entonces les digo todo esto que yo hago, que amezco sentada, hago de todo para poder llegar, porque no me fue fácil eh...no es que yo tengo una cabeza diferente al resto...para nada, todos tenemos la misma estructura en la cabeza, el tema es la fuerza que le ponemos, ahí está la diferencia...”.(L)*

Estos sentidos terminarían por darle sostén a la idea expresada por las estudiantes al señalar que estudiar es una fuerza-esfuerzo personal, que ha implicado (y en algunos casos

todavía perdura) esfuerzos familiares para que ellas puedan continuar y obtener una formación profesional.

Sin embargo, esta fuerza estaría limitada por la edad, por “ser grande” dado el tiempo que se dejó de estudiar y el costo de retomar, por las condiciones económicas que atraviesan al grupo familiar. Por ello la preocupación por los tiempos, por “llegar justito”.

Al parecer tendría un doble sentido: se llega justito a la oportunidad de estudiar, pero también “justito” a terminar, dado que el “crédito sociotemporal” para este proyecto se agota dada las condiciones anteriormente analizadas.

### **5.3 Algunas Ideas a Modo de Cierre**

Como se mencionará al comienzo de este apartado, se pretendía analizar los sentidos y fundamentos de ser estudiante a lo largo de las trayectorias socioeducativas de las estudiantes, así como analizar las tensiones presentadas en el oficio de estudiantes en el ingreso a la carrera y las prácticas estudiantiles que se comenzaran a construir.

Luego de los recorridos transitados, se encuentra que estudiar es una actividad conceptualizada como una “oportunidad”, a la que se puede acceder, pero con esfuerzo y fuerza personal.

Para estudiar hay que alejarse del núcleo familiar desde pequeñas, para asistir a una escuela hogar, desplazarse geográficamente y “sostenerse” con ayuda de pares y docentes.

Estudiar es una apuesta familiar, donde no todos los integrantes de la familia pueden acceder, permanecer y egresar.

Así se va constituyendo, al vivenciar, que la tarea de estudiar resulta ser una actividad, una oportunidad histórica generacionalmente y no un derecho social. Lo que la hace, una oportunidad, en singular y no en plural.

Habría así una serie de condicionantes materiales y otros simbólicos para poder ser estudiante y estudiar. Entre “el sujeto estudiante” y “la acción de estudiar” ocurriría una constitución dialéctica entre la actividad y el sujeto, entre la tarea y el ser: para ser estudiante hay que estudiar. El derecho a estudiar si no se ejerce no existe en el campo de posibilidades simbólicas.

Con estas construcciones sedimentadas en sus experiencias personales y sociales, llegan con el tiempo “justo” a la educación superior.

Cuando se accede y se comienza a recorrer una carrera formativa, se reconocen como ingresantes - estudiantes condicionales pero en un sentido diferente al explicitado en la normativa educativa vigente. Ser estudiante condicional en esta normativa involucra a estudiantes que adeudan materias de secundaria y tienen tiempo para poder rendir esas materias hasta octubre de primer año de cursado<sup>15</sup>

Sin embargo, para estas estudiantes la condicionalidad pareciera permanecer como una vivencia subjetiva por mucho más que el tiempo establecido reglamentariamente por ser “grandes”, por ser “madres”, por venir “del campo” y por ser “de otro país”, pudiendo vincularse con nuestra perspectiva de género interseccional.

En los primeros momentos de despliegue de la acción de estudiar, de construcción del oficio en su experiencia en educación superior, podríamos señalar algunos aspectos que van configurándolo: tener ciertas condiciones materiales garantizadas y también condiciones simbólicas y subjetivas.

---

<sup>15</sup> Art 17:Estudiante condicional.- Es quien al inicio de las inscripciones para el año lectivo no ha completado los estudios secundarios, adeudando exámenes finales para obtener el título de ese nivel educativo. Puede iniciar el cursado de unidades curriculares, aprobarlas y acreditarlas. Esta condicionalidad tiene validez hasta el 31 de octubre de cada año, fecha en que debe presentar constancia de finalización de los estudios secundarios; no cumplir este requisito implica el cese inmediato en toda actividad académica que estuviese desarrollando. Se reconocerán las cursadas por el mismo tiempo pautado en el Artículo 39° de la presente norma. Res. 4077/14



Entre ellas podríamos señalar el constituir y sostener un grupo, la disposición de cierto saberes específicos del nivel y de los espacios curriculares, el tiempo destinado a la tarea de estudiar, la diversidad de tareas a compatibilizar para poder desarrollar (entre el estudio y la tareas de la casa), la diversidad de espacios que comienzan a transitar y la organización familiar.

Por todo esto, las estas estudiantes primera generación “se anotan” en el instituto y en estos primeros momentos, no aparecen “inscriptas” en este derecho a la educación superior.

## **Capítulo 6. Sentidos Socioeducativos, Prácticas Formativas y Proyectos Institucionales en relación al Oficio de Estudiar de Estudiantes Mujeres Primera Generación**

El trabajo a desarrollar en este apartado estará guiado por el objetivo que pretende analizar las representaciones/sentidos de “ser estudiante” y la influencia de fundamentos normativos, pedagógicos y didácticos y que subyacen en las prácticas de formación y en proyectos institucionales dirigidos a las trayectorias estudiantiles y a las estudiantes primera generación. El supuesto que nos guiará en este caso refiere que los sentidos y significaciones de los actores educativos sobre “el ser estudiantes de nivel superior” se tornan estructurantes de las prácticas institucionales. La diversidad de esas construcciones simbólicas, a veces, entran en contradicción con los destinatarios y la finalidad de las mismas.

Para su abordaje tomaremos como fuentes de indagación las entrevistas a integrantes del equipo directivo y administrativo: directora, coordinadora de carrera y secretaria académica. También a profesores de espacios curriculares de la formación general, específica y práctica del profesorado de educación inicial.

Es necesario aclarar que en el rol de coordinación de carrera se han entrevistado a dos profesoras que desempeñaron el cargo. La primera fue entrevistada en el año 2015 y la siguiente en el año 2017 con la intención de recuperar los lineamientos, construcciones, decisiones y reconfiguraciones desde el equipo de gestión en su rol de intervención respecto las estudiantes y sus trayectorias de interés en este trabajo.

Se efectuaron observaciones de reuniones de área y entrevista grupal a los coordinadores de área de dicho profesorado.

También se realizó el abordaje de proyectos como el Módulo Introductorio y el Proyecto institucional de acompañamiento a las trayectorias (en su formato escrito), de

documentos normativos como la Res. 4077/14 RAM. Todos ellos como marcos regulatorios de las actividades académicas del profesorado de educación inicial.

Pretendemos acercarnos a estos sentidos y significaciones con la intención de observar y analizar cómo se vinculan posteriormente con las propuestas y/o proyectos institucionales dirigidos a las estudiantes y sus trayectorias en su devenir histórico y situado, en busca de esos indicios estructurantes, contradicciones y discusiones al respecto. Al mismo tiempo visibilizar las tensiones que se fueron presentando y reconociendo entre las prácticas pedagógicas y el oficio de estudiantes de mujeres primera generación, así como los desafíos e interpelaciones a la propuesta formativa del IFDC.

## **6.1 Ser estudiante de IFDC: Sentidos Socioescolares de Circulación y Construcción**

### **Institucional**

En primera instancia encontramos que “ser estudiante” es una categoría que está en construcción y debate institucional, que presenta variaciones en relación al rol que los actores desarrollan, como en los documentos jurisdiccionales e institucionales.

### ***Ser Estudiante de un IFDC y del IFDC de Sierra Grande desde el Equipo Docente y***

#### ***Directivo***

Respecto de esa construcción que mencionáramos se podrían reconocer subcategorías, registrando ciertas características para quien es un estudiante de un instituto de formación docente, para quien es un estudiante del IFDC de Sierra Grande y quienes son las estudiantes primera generación. A continuación nos acercaremos a esas caracterizaciones.

Si avanzamos en las construcciones, representaciones y/o expectativas respecto de quien sería un estudiante de un Instituto de formación docente, se reconocen ciertas dimensiones.

Podríamos hipotetizar una primera dimensión que señalaremos como de índole personal-familiar, en la que aparece la idea de un estudiante adulto que elige estudiar, requiriendo de responsabilidad en el ejercicio de este oficio.

La responsabilidad estaría dada porque se elige estudiar, circunstancia que lo diferencia del estudiante de la escuela secundaria al ser este un nivel del sistema educativo obligatorio. Esta responsabilidad se ejercería en la relación con el acto mismo de estudiar, con la institución, con sus pares. Rasgo que además se aprendería, en el núcleo familiar, desde edades tempranas.

*“Básicamente en la responsabilidad en cuanto a por ejemplo el estudio, el cumplir con lo administrativo este...colaborar con la institución, con sus compañeros, es como que para mí tienen que tener muchas son muchas las que tiene, las que reúne para mí un estudiante terciario....(...) en la casa, desde chiquito porque...a ver... también, a la edad en la que uno elige hacer una carrera terciario por esto que digo que si uno la elige quiere ser, va a tener que adaptarse a las condiciones pero básicamente el tema responsabilidad me parece que se aprende en la casa”. (Secretaria Académica)*

Otra dimensión vinculada a la anterior es la que podríamos denominar de reconocimiento o prestigio personal y social. Este reconocimiento, siguiendo las voces de los actores institucionales, implicaría por un lado la valoración proveniente de la familia donde el sentimiento básico sería el vinculado al orgullo de pertenecer a una institución de nivel superior y por otro lado el otro reconocimiento o “descubrimiento personal” de la carrera elegida.

*“Ser estudiante en un instituto de formación docente, hay una parte que es tal vez el reconocimiento social, por ejemplo, ¿no? por ahí el orgullo de pertenecer a*

*una institución de nivel superior y hay otra parte, que esa tiene que ver más con el rol social, ponelo, no sé si será más parte de los estudiantes o tal vez de su círculo, de decir, mi hijo está estudiando, va a ser maestra, va a ser maestro y hay otra parte que es más personal, todo esto a nivel hipotético, no? que se yo de cosas que uno a conocido, personal que uno tiene de ir descubriendo de qué se trata la cuestión, eso va cambiando mucho, capaz que alguien se acerca por curiosidad, alguien se acerca porque no tiene otra oferta en la localidad y no tiene dinero para irse a estudiar afuera y termina reconociendo que le gusta la parte de la enseñanza tanto en inicial como en primaria, eso se ha dado mucho,...”. (Profesor de Ciencias de la Educación y Psicología)*

Por último, una tercera dimensión respecto de este ser estudiante, es la que se vincula con el futuro ejercicio laboral o profesional. Para llegar a ser un profesional de la educación se “esperan” ciertos aspectos, competencias y/o habilidades.

Se espera que un estudiante de un instituto de formación docente disponga de ciertas competencias y/o habilidades para desarrollar una experiencia de autoaprendizaje, es decir, un estudiante que “entre” al instituto a aprender.

Es importante que este estudiante tenga un “orden y cimientos” al decir del profesor de Lenguajes Estéticos. Elementos que serían otorgados a partir del plan de estudio, de los programas de las materias, al contar con el conocimiento de las correlativas.

En ese ingreso a la institución se espera que sea autónomo, independiente, autocrítico. Características que le permitirían constituirse como un “profesional”.

Este estudiante, tendría que lograr además, alcanzar ciertos niveles de participación política, comenzando por la participación en el centro de estudiantes. Un ciudadano/a, que pueda hacer uso de sus derechos y deberes de forma más autónoma, en vinculación con la

comunidad donde ejercerá su rol de educador/a de las primeras infancias, en relación con otros/as docentes. Y que debería aprender por ejemplo el manejo de las tecnologías, la forma de dirigirse a las autoridades institucionales. Se identifican por oposición ya que las mismas son reconocidas como “ausencias”, como aquello que no “traen” a la experiencia formativa.

*“Para mi ser estudiante de un instituto de formación docente es como terminar de de desarrollar su mente y su condición de autonomía no sé si terminar sería la palabra pero es alcanzar niveles óptimos o grandes niveles de participación política... de participación a través de la palabra de participación comunitaria (...) ciudadano pleno es un ciudadano que haga uso de sus derechos y de sus obligaciones, un ciudadano más autónomo, un ciudadano que pueda defenderse cuando lo crea necesario, qué puede recurrir fundadamente a los marcos legales, los marcos teóricos para expresar su postura, alguien que pueda construir una forma de vida y una ideología, no importa cuál pero que tenga un posicionamiento fundado en los saberes, en la lógica en la reflexión y que haga uso de ese conocimiento que tiene para sí mismo y para la comunidad en la que vive, porque el rol docente también tiene mucho que ver con el compromiso que vos tenés”. (Directora del IFDC)*

Además de contemplar este primer movimiento caracterizando a quien sería un estudiante de un Instituto, avanzamos hacia el reconocimiento de quien sería el/la estudiante del IFDC de Sierra Grande.

Desde la voz de los actores institucionales, como población o colectivo estudiantil, los y las estudiantes del Instituto son descriptos como heterogéneos, en cuanto a las edades y visiones con las que se acercan a estudiar. Se reconoce en este grupo una mayoría de mujeres de entre 30, 40 o 50 años y que además, por ser las primeras cohorte, son consideradas “numerosas”.

Los/as estudiantes del instituto de Sierra Grande aparecen, desde la posición de la Coordinadora de Carrera, bajo la categoría de “Adultos en formación” y que están cursando por su propia decisión.

Si bien son asociados ambos términos como características constitutivas, la de adulto y la de decisión, en esta última, habría diferencias que permitirían reconocer dos grupos.

Siguiendo a la Coordinadora, en su concepción, habría quienes están por decisión y quienes aprovecharían la propuesta porque está en la localidad. Los primeros son los que quisieran ser profesionales de la educación y en relación al otro grupo, son aquellos que al no tener los medios para irse a estudiar, están en la localidad y eligen esta carrera.

Esos posicionamientos marcan una diferencia en la relación con el saber, con el cursado, con los profesores y su desempeño en las clases. Habrían estudiantes “*exigentes*” y estudiantes que “*están necesitando acompañamiento*”, que no serían autónomos en el ejercicio del oficio de estudiar.

Continuando con la perspectiva de la coordinación, sobre este grupo habría que trabajar sin emplear la palabra vocación pero a los que “habría que constituir”. Este estudiante se conformaría, se constituiría como tal por la institución y por los actores, por lo que el IFDC pone en “acto”.

*Bien...a ver...yo creo que en primer lugar, el estudiante se constituye en estudiante en tanto y en cuanto...ehh...la institución y todos sus actores podemos transmitir, informar, comunicar una lógica de nivel superior...si? (...)¿Cuáles son las funciones de nivel superior, si? Que tienen que ver con la 30 y la 35 de las reglamentaciones del INFOD...ehh...esté, cuales con las funciones de nivel superior, como el estudiante debe dirigirse a los diferentes departamentos en función de sus demandas...lo que la institución del IFDC pone en acto, pone en*

*práctica, al inicio de cada año lectivo un módulo introductorio, para trabajar todos estos aspectos administrativos, pedagógicos, para que el estudiante precisamente sepa constituirse en estudiante y conozca la normativa...emm”.(Coordinadora de Carrera del Profesorado de Educación Inicial, 2015)*

Sin embargo, este grupo de estudiantes plantearía desafíos, reconocidos bajo el interrogante de “¿Cómo trabajar con el adulto en formación?”. El aspecto metodológico es el que comienza a ser cuestionado ante la consideración diversa del colectivo estudiantil.

***Ser Estudiante en los Aspectos Normativos.*** Por otra parte, encontramos el Reglamento Académico Marco<sup>16</sup> (RAM), normativa que expresa acuerdos en materia de política educativa pública jurisdiccional y que busca guiar las prácticas institucionales en relación a diferentes aspectos académicos.

Esta normativa reglamenta el ingreso, trayectoria y egreso de los estudiantes en los IFDC de la Prov. de Rio Negro, señala deberes y derechos estudiantiles, las posibles categorías de estudiantes, estipula los procedimientos para solicitar pases y equivalencias, así como la participación estudiantil en las Instituciones Formadoras.

En sus diversos artículos se reconoce la intervención en problemáticas escolares tales como la transición entre niveles del sistema educativo (de media a nivel superior)

Entre las categorías de estudiantes se consideran: el que adeuda materias del secundario (condicional), el que quiere cursar espacios curriculares como posibilidad de profundización y estudiante regular (vocacional) y el alumno regular (asiste regularmente y cumple tareas en relación a sus responsabilidades).

---

<sup>16</sup> Res. 4077/14 RAM, vigente a nivel jurisdiccional a partir de noviembre del 2014. Reglamenta ingreso, trayectoria de los/as estudiantes, participación estudiantil, derechos y deberes en los IFDC de la Prov. de Rio Negro.



Esta normativa visibiliza trayectorias discontinuas y no lineales, incluso las amplía de esta manera. Considera el desarrollo de ayudantías como forma de ampliar esos recorridos: no solo en la relación ingreso-egreso, sino también pensado en el ejercicio de otros roles.

*Artículo 3º: Trayectorias.- La trayectoria académica o formativa de cada estudiante involucra condiciones de organización institucional y condiciones normativas de posibilidad. Refiere al ingreso, recorridos o itinerarios formativos y el egreso. Quienes ingresan a carreras de formación docente o técnica pueden elegir recorridos propios en el marco de los planes de estudio vigentes. En el contexto institucional se organizarán las actividades académicas teniendo en consideración alternativas posibles para estos desempeños.*

*En las carreras planificadas para una sola cohorte, la trayectoria educativa deberá atenerse a la propuesta del plan respectivo. (p4)*

Esta norma incluye un apartado sobre Políticas Estudiantiles, otorgándoles centralidad a jóvenes y adultos que forman parte de los Institutos de Formación Docente, con la intención de fortalecer los valores democráticos en la formación docente. Podríamos señalar que este marco normativo plantea una concepción ciudadana-jurídica de ser estudiante, reconociéndolo como joven, adulto, padre o madre, trabajador, con derechos, obligaciones y responsabilidades.

*Artículo 4º: Políticas estudiantiles.- Son orientaciones para facilitar la integración y la participación estudiantil. Implican el reconocimiento de problemáticas actuales que afrontan quienes deciden estudiar y constituyen el motor de muchas decisiones de orden pedagógico y académico que se toman hacia el interior de las instituciones de Educación Superior. Las políticas estudiantiles parten de la interpelación a representaciones instaladas en las instituciones formadoras y*

*otorgan centralidad a jóvenes y adultos estudiantes en su condición de sujetos de derecho. (p4)*

*Artículo 53°: Políticas estudiantiles.- Las instituciones de Educación Superior de la provincia conciben la participación de estudiantes como una estrategia político-pedagógica de formación, entendiendo el desempeño en los ámbitos precitados como un hecho educativo con fuerte impronta en la formación y con potencialidad transformadora de la realidad. (p13)*

Al mismo tiempo podríamos aventurar, que a nivel provincial, esta normativa aparece no solo como regulador de actividades académicas sino como un instrumento significativo para las prácticas formadoras institucionales: el régimen académico como macronormativa constructora de sentidos de ser estudiante y trayectorias estudiantiles.

***Ser Estudiante en la Textualidad de los Proyectos Educativos Institucionales.*** En los documentos de los proyectos institucionales analizados encontramos el módulo del ingresante y el proyecto de acompañamiento a las trayectorias.

Las primeras acciones o los antecedentes de las actividades para ingresantes tal como lo plantea el RAM comenzaron a desarrollarse en el año 2013, cuando la institución se inauguraba.

Para trabajar con los/as estudiantes las primeras semanas de iniciado el ciclo académico se desarrolla un “módulo introductorio”. Este módulo fue desarrollado por el equipo docente que en ese momento constituía la institución. En esta propuesta fueron abordadas las expectativas de las/los estudiantes, los miedos al ingresar, el rol docente y las representaciones sociales acerca del/la docente de educación inicial.

A partir del año 2015, y de decisiones de política educativa provincial se establece el diseño, desarrollo y evaluación de actividades para ingresantes, previsto en RAM 4077/14, en su Art 9. Se incluye en dicha normativa la delimitación de ejes y contenidos, señalando el carácter voluntario de asistencia por parte de los estudiantes.

En el texto del “modulo introductorio” institucional se plantea como propósito brindar información sobre aspectos administrativos, de funcionamiento, normativos y abordar el aspecto vincular entre los estudiantes ingresantes y los profesores de los primeros años de la carrera. En el aspecto de la fundamentación el estudiante aparece como “El otro”, la “voz de afuera”, es el “extranjero” y a su vez un “recién llegado”.

*Creemos que la autonomía que los ingresantes irán construyendo como estudiantes del nivel superior es un proceso que implica nuestra responsabilidad y que requiere por parte de nosotros el respeto absoluto por las diferentes formas de buscarla, de pensarla y de construirla. (Modulo Ingresantes)*

El estudiante, aunque “extranjero y recién llegado”, es conceptualizado como constructor de su conocimiento y en búsqueda de autonomía. El docente formador, en esta relación, aparece como aquel que brindará apoyaturas en ese camino de construcción y búsqueda.

Podríamos señalar que entre los fundamentos y posicionamientos del módulo aparece en primer lugar, la importancia del encuentro con el estudiante.

En este proyecto, además se incluyen aspectos conceptuales y la programación de actividades referidas a la formación docente, el oficio de estudiante, el conocimiento y ejercicio de técnicas de estudio. Se valora a lo largo del proyecto, tanto en sus ejes conceptuales como en los actores participantes, el aspecto de la participación estudiantil.

En cuanto al abordaje del Proyecto de Acompañamiento a las Trayectorias estudiantiles, el mismo aparece en construcción donde se discuten y problematizan algunas nociones, como la idea de estudiante sujeto de déficit, la concepción teórica de sujeto y la denominación misma del proyecto.

El proyecto se denomina “*Acompañamiento a las Trayectorias Estudiantiles*”, y comenzó en el año 2015 siendo una propuesta para estudiantes de tercer año que se les comenzaban a vencer las materias o con finales que no se “animaban a dar”, dificultando su recorrido académico e ingreso a cuarto año. El equipo docente se encontraba conformado por profesores del Área de Ciencias de la Educación y Psicología con la participación del Cipe<sup>17</sup>.

Durante el año 2016, se retoma la propuesta, incluyendo estudiantes de las Carreras del Prof. de Educación Inicial y Primaria, de 1° a 4° año, ampliando el equipo docente, incluyendo a la secretaria académica, profesores de primero, segundo, tercero y cuarto año.

Las temáticas que se abordan son las siguientes: plan de correlatividades, programas de cátedras, material bibliográfico (trabajar sobre su revisión, organización, cotejar), en relación a la preparación de examen final, diseño curricular, equivalencias, exámenes de materias que se vencen.

Aunque hay aspectos desarrollados en el proyecto, como las actividades que se efectúan con los/as estudiantes, hay otros que aparecen en construcción y/o vacíos (alcance, propósitos de intervención). Se rescata del texto del proyecto discusiones sobre estos apartados, así como también del nombre del proyecto.

---

<sup>17</sup> CIPEs: coordinador institucional de políticas estudiantiles. Perfil que se incluyó como parte del equipo institucional a partir del ciclo lectivo 2013, por medio de concursos públicos y de políticas educativas nacionales desde el INFOD. La duración en este cargo tenía una duración de un año y los profesionales no formaban parte de la planta orgánica funcional (POF). El cargo estuvo vigente en la provincia de Río Negro hasta el año 2017 inclusive. Tenía como función en la institución: promover la participación de los estudiantes en la vida de la Institucional, democratizar los órganos de gobiernos y de representación estudiantil (centro de estudiantes), así como promover actividades vinculadas a las relaciones interinstitucionales y con la comunidad y asesorar en materia de beneficios sociales (becas).

*“trayectorias”, “apoyo a las trayectorias” de “acompañamiento a las trayectorias” de “facilitación de trayectorias”... Aún no hemos definido el nombre del proyecto porque aún no hemos podido enmarcar o delimitar los alcances y propósitos de las intervenciones de este espacio... pero...¿Por algo pensamos en las trayectorias estudiantiles de los estudiantes? (Proyecto de Trayectorias)*

El aspecto normativo se menciona como fundamento de estas acciones, pero se amplían consideraciones respecto de las trayectorias estudiantiles al contemplar las condiciones socioeconómicas de los/as estudiantes y se problematizan aspectos de realidad institucional, como la consideración de ser mujer, madre y estudiante, como construcción incipiente de una perspectiva de género interseccional en esta propuesta.

*Las responsables de este proyecto creemos que la condición de “feminización” de nuestra carrera supone problematizar, y desnaturalizar los mandatos y atravesamientos de poder en relación al “ser mujer”, “ser madre y estudiar”, “ser mujer y estudiar “ en relación al aprender .(Proyecto de Trayectorias)*

Presenta también aspectos que discuten la representación de estudiante con déficit, que no sabe escribir ni resumir, según los requerimientos de las prácticas de alfabetización académica de este nivel.

*Este posicionamiento discute con la apreciación del estudiante como un sujeto portador de múltiples déficit, “no sabe leer”, “no sabe escribir”, “no sabe resumir” etc. (Proyecto de Trayectorias)*

Se reconocía anteriormente cierto ideal de desempeño estudiantil, con determinadas competencias y/o habilidades que deberían “traer” y aunque no se lo reconoce desde el

déficit, si se plantea la necesidad de generar condiciones, mediaciones para permitir que el estudiante pueda desarrollar las tareas que involucra el estudiar en el nivel superior.

Los actores institucionales participantes (miembros del equipo directivo, profesores, secretaria académica, CIPEs), agregan que la acción de estudiar involucraría la consideración de lo familiar, lo académico, la relación con los pares, con los profesores, la relación con la vida institucional y participación estudiantil.

*Estudiar en el nivel superior implica desarrollar progresivamente estrategias que permitan estudiar y hacer frente a las exigencias académicas, organización personal-familiar para encontrar momentos de estudio, asistencia a clase, conformación de grupos de estudios, relaciones con diferentes profesores, participación de la vida institucional: ser estudiante implica más que “venir a clase”, implica participación política en las organizaciones de estudiantes.*

*(Proyecto Institucional de Acompañamiento a las Trayectorias Estudiantiles)*

Así como en las voces del colectivo docente entrevistado, el “ser estudiante” es una categoría que está en construcción y debate, la textualidad de los proyectos que se dirigen a los/las estudiantes del instituto de formación docente de Sierra Grande también son expresión de dichas construcciones y redefiniciones.

El ser estudiante, como categoría no solo aparece en vinculación con los posibles motivos de elección de la carrera y las diversas condiciones en las que se puede serlo normativamente. Sino que el ser estudiante comienza a aparecer en relación con la tarea de estudiar, con el ejercicio del oficio y con ciertas competencias y/o habilidades que demanda el mismo en este nivel de educación. El ejercicio de estudiar se desarrolla bajo ciertos requerimientos y condiciones como la de contar con múltiples mediaciones como parte de la

responsabilidad docente e institucional. Reconociendo que el oficio tendría cierto carácter social, colectivo e institucional en su construcción y/o configuración.

También comienzan a reconocerse rasgos específicos de esta población estudiantil como las condiciones socioeconómicas, de género y etaria.

### ***Estudiantes Mujeres Primera Generación en el IFDC: de la Heterogeneidad Social y Educativa a las Demandas del Oficio Propio del Nivel***

Los sentidos, las significaciones o las caracterizaciones respecto de quienes son las estudiantes primera generación aparecen<sup>18</sup> en estrecha relación con las estudiantes que son las primeras cohortes de estudiantes del instituto.

La coordinadora del área de Práctica Docente señala que el crecimiento y el “hacerse” fue mutuo entre la institución y las primeras estudiantes, dado que el instituto y la carrera recién se inauguraban, momento donde los diferentes actores institucionales estaban aprendiendo y se adaptaban a roles nuevos. Este “hacerse” no resulta un término menor, ya que para las estudiantes primera generación, esta identidad es la que “está siendo”, la de estudiante en educación superior.

*“Esta población es caracterizada como heterogénea por una serie de características entre ellas el de las edades de las mujeres, mujeres con familia, mujeres que trabajan, un grupo numeroso, que además tenía la particularidad de contener estudiantes que venían de otras localidades... Esa primera cohorte también estaba imbuida del espíritu de inicio de este proyecto del instituto, era una cohorte con un empuje, arrasadoras, numerosas, entusiastas y participativas. (Directora del IFDC)*

---

<sup>18</sup> La ampliación de la indagación sobre estos sentidos se continúa en el cuarto ingreso al trabajo de campo, durante el año 2021. Estas estudiantes solo son reconocidas o visibilizadas si la pregunta se hace explícita a los actores institucionales.

Los actores institucionales coinciden en definirlos en primera instancia como “un grupo heterogéneo”, característica sostenida por diferentes factores. Uno de estos factores es el tiempo que llevaban sin estudiar, considerando los años transcurridos entre el egreso de la escuela secundaria y el inicio de sus estudios de educación superior (IFDC). Ese tiempo transcurrido, otorgaría diferentes visiones e intereses a las estudiantes, situación que generaría o aportaría más heterogeneidad al grupo de estudiantes en cuestión.

*“...que habían dejado mucho tiempo pasar de estudios, que se habían dedicado a la familia o quizás a la parte laboral particular y la imposibilidad de irse y cuestiones económicas, generó esta cuestión de tener a mano una herramienta para desarrollarse donde, hasta llegaba el instituto de formación docente. Cuando recibe este gran grupo de personas que había dejado, pasar 10 o 20 años inclusive, el estudio posterior al estudio secundario, piensan, entran a decir, bueno yo quiero ser, no sé, bueno yo quiero ser algo dentro de la sociedad”. (Profesor de Lenguajes Estéticos Expresivos)*

Se reconoce en las entrevistas que ese tiempo sin estudiar entre un nivel y otro del sistema educativo, estuvo condicionado por dificultades económicas que postergaron e incluso imposibilitaron el desarrollo o la continuidad de una carrera. Si bien se registran y se mencionan estas dificultades, es el criterio menos problematizado en esas conversaciones.

A continuación de esa vinculación, se establece relación entre esa “imposibilidad de estudiar y la posibilidad de formar una familia”. En este sentido, mientras se afianza un proyecto otro se ve postergado: estudiar y tener un título.

Visiones y significados que “miran” las condiciones de las estudiantes, los contextos, las elecciones, los motivos y el “cómo llegan” a la formación docente.



*“la particularidad que tenía es que era muy heterogénea... muy heterogénea en cómo estaba conformada por las diferentes edades de las postulantes, también haría varones en esas instancias de formación que en la carrera de inicial que parece que no se ha vuelto a repetir porque había como te decía mujeres de diferentes edades recién salidas del secundario, con familias, es decir muy diverso, muy heterogéneo y lo hizo muy rico... gente que no ha tenido no había tenido posibilidad de estudiar porque formó una familia y se le quedaron truncados esos sueños.... gente que no pudo por las disponibilidades económicas irse a otro lugar porque sino no hay forma de estudiar o no había hasta ese momento entonces esa gente conformó la primer cohorte”. (Directora del IFDC)*

También esa heterogeneidad es mencionada al observar la elección del proyecto educativo personal, pero que discursivamente se puede agrupar en dos categorías: “elegir ser docente como salida laboral o elegir la carrera por considerarla como una tarea relevante social y cultural”. Esta elección iniciática, condicionaría la actitud ante la formación, la institución y con su comunidad educativa. Planteo que había sido expuesto por la coordinadora al dar las primeras menciones sobre el estudiante de educación superior y que aparece nuevamente en el rol, más allá del cambio del perfil, en el ejercicio del mismo y en otros roles en el equipo de conducción institucional.

*“Si, cada uno me parece que va por el proyecto que tiene cuando empieza a estudiar, me parece a mí que tiene que ver con eso, tiene que ver con, cómo eligió esta carrera y las circunstancias en las que la eligió, si la eligió como una salida laboral pero no sabe muy bien de que se trata, si la eligió porque sabe o mínimamente ve la tarea como una tarea relevante, una tarea que aporta un beneficio cultural, una tarea sumamente relevante para una sociedad, entonces me*

*parece que ahí hay diferentes caminos o recorridos de los estudiantes y también la relevancia que le dan al saber”. (Coordinadora de Carrera Prof. de Educación Inicial, 2017)*

La denominada “heterogeneidad” visibiliza o pone en cuestión experiencias de desigualdad social, de escasas oportunidades sociales, educativas, formativas para estas mujeres que ahora decidieron estudiar.

Mujeres que emprenden el desafío de estudiar una carrera de formación docente, transcurridos entre 10 o 20 años luego del egreso de la escuela secundaria. Que “toman” al instituto como la herramienta para “poder ser”, poder ser algo en la sociedad.

Desde esta heterogeneidad, se mira, se espera, se demanda una “forma de ser estudiante”. Ser estudiante de una institución de educación superior (IFDC) implicaría una serie de aptitudes, requisitos o características para desempeñar ese oficio. Ser estudiante, con la condición primera de generación, en un instituto de formación docente implicaría y/o demandaría autoaprendizaje, autonomía, independencia, participación política y “una cuota de responsabilidad”. Se hace especial hincapié en la condición de adulto, autónomo y responsable ante la elección de la carrera y ante las tareas que requiere el oficio.

Si bien esas son las condiciones requeridas, estas estudiantes en su condición actual, son caracterizadas a partir de las expectativas depositadas en la carrera docente, por el compromiso, el esfuerzo y orgullo que percibe el equipo docente y directivo, por pertenecer a la institución formadora. El orgullo se vincula a una cuestión de reconocimiento social por parte de las estudiantes, de sus familias y del entorno más próximo.

Son consideradas estudiantes “apostadoras”, que “pusieron toda la carne al asador”. Una expresión que en los sentidos sociales cotidianos hace referencia a una persona que

realiza un esfuerzo muy grande para conseguir algo, en una determinada tarea, incluyendo el concepto de arriesgarse la propia persona y todos su recursos, al todo o nada.

*“es como...no sé qué palabra usarla, porque es como que , las estudiantes, especialmente ese grupo y después el que sigue también en gran parte....porque gran cantidad de estudiantes que están en cuarto ahora son como de la misma camada que ingresaron en el 2013 y todavía están, es como que han puesto muchísimas expectativas, muchísimas expectativas sobre la carrera, sobre el instituto, sobre la formación y nosotros en al área siempre decíamos como que pusieron toda la carne al asador no? Digamos no? Como que apostaron a eso y con sus cosas positivas y negativas porque donde no se les daba algo bien había mucha angustia, llanto, ganas de dejar la carrera, en algunas no? En otras no que se yo, podían sobrellevar...pero nosotros en el área decíamos que pusieron toda la carne al asador en rasgos generales, no? De compromiso, una situación de compromiso muy importante, esfuerzo en ese sentido, comprometerse con algo y tratar de lograrlo”.*  
*(Profesor del Área de Ciencias de la Educación y Psicología)*

El aspecto tal vez más notorio sea el hecho de que hay referencias y/o menciones al género, a la generación y a las condiciones sociales y culturales en las que se desenvuelven y transcurren sus trayectorias socioeducativas, pero no aparecen problematizadas. Solo son visibilizadas ante preguntas específicas y aparecen como características de estas estudiantes, como cualidad personal y no producto de experiencias socioeducativas desiguales.

Al mencionarse a las estudiantes primera generación, reconocerlas en sus experiencias estudiantiles, comienza a evidenciarse otro debate, en este caso alrededor de la construcción de este oficio. El mismo es explicado desde dos posibles perspectivas: por un lado de construcción social y colectiva y por otro, desde una perspectiva que explicita que

ese oficio se ejerce por herencia y/o esencia. Desde la primera, se trata de la construcción de un rol a partir de diferentes actores y de organismos institucionales.

*“yo creo que estas construcciones son construcciones si bien se muestran en un sujeto, son construcciones sociales son procesos sociales tiene que ver con las culturas de las ciudades y de los pueblos y también tiene que ver con la cultura familiar.... durante toda la vida mientras van transitando su escolaridad ellos van construyendo mucho de estos saberes y creo que en superior deberían poder potenciarse Quiénes intervienen en eso todos..... ellos mismos y el personal docente la institución, el centro de estudiantes los cuerpos de los delegados creo que es en el ámbito donde sea... en educación superior también creo que si la forma de gobierno Sí sí nosotros pudiéramos internalizar fuera a través de un consejo de un consejo consultivo ayudaría también a la construcción de sus roles”. (Directora del IFDC)*

*“...colectivamente, micro colectivamente, en la interacción con los compañerosde estudios, con las compañeras, en esto bueno de que cuando van ingresando uno nota como van todas juntas para el mismo lado, para el otro, como una forma también de tener seguridad y después con el transcurso del tiempo, es como que van adquiriendo más autonomía, más autonomía, entonces, son más independientes, también en el tema de consultar con otras personas que están en segundo, tercer año,cuando ingresan que les van más o menos, comentando como es el tema, tampoco uno no sabe qué es lo que circula, jaj, las características que tenemos los profes, no?digamos, este es accesible porque uno también ha sido estudiante y sabe bien....”.(Profesor de Ciencias de la Educación y Psicología)*

Desde otra mirada, la referida a una cuestión de esencia o herencia, se señala al respecto del oficio:

*“(...) muchas veces es personal, está en la esencia de cada uno de nosotros, y otras veces se hereda de la familia aunque la familia no esté preparada, sino que la familia hereda eso vos podes superarte, podes ser mejor de lo que nosotros fuimos...entra también eso a través del diálogo y de la insistencia de los padres, y bueno, y muchas veces también nosotros somos inspiradores de nuestros estudiante.”*  
*(Profesor de Lenguajes Estéticos y Expresivos)*

A pesar de que ambas perspectivas discrepan en cuanto a la explicación de cómo se construye el oficio de ser estudiante, ambas reconocen que de las experiencias transcurridas en el IFDC, estas estudiantes han aprendido un “saber de oficio”. De esta construcción y ejercicio se comienza a reconocer un saber de estudiante que se adquiere cotidianamente, a través de las diferentes actividades y propuestas. Se reconoce saber de estudiante que se aprende del funcionamiento democrático, del rol político y esa participación se da como “oleadas o como mareas”.

Así encontramos circulando diversos sentidos sobre ser estudiante de formación docente. En primer lugar se trataría principalmente de un adulto, aunque el aspecto normativo señala la presencia de jóvenes también, que estaría por decisión, pero también en contraposición estarían aquellos estudiantes que lo son porque aprovechan la propuesta formativa de la localidad. Sentidos sobre los estudiantes ingresantes como el extranjero, los recién llegados pero en busca de su autonomía en relación a su carrera. Estudiantes que son padres, madres o trabajadores, estudiantes vocacionales, condicionales y regulares considerados como sujetos de derecho al contemplarse los mismos en los marcos normativos

que regulan la actividad académica. Sentidos interpelados por la realidad institucional y local.

Ser estudiante primera generación, es ser “las nuevas”, las “recién llegadas”, son estudiantes mujeres, que construyen, ejercen y desempeñan este oficio por primera vez en una institución de educación superior. Para ellas habría implicado un doble desafío no solo por ser las primeras en sus familias en ingresar a una institución educativa de este nivel del sistema educativo, sino también por ser una institución que se creaba en el mismo momento que ellas se encontraban inaugurando ese rol.

Sus experiencias son “leídas” desde el estudiante que decide cursar y elegir una carrera, en contraposición con los sentidos que las estudiantes fueron construyendo respecto del estudiar como “oportunidad”.

Son estudiantes, mujeres, madres, hermanas, esposas, hijas, amigas, compañeras migrantes, “del campo”, trabajadoras asalariadas y responsables de prácticas de cuidado de sus familias. Reconocidas en los aspectos normativos como jóvenes y adultos, en su condición de maternidad, como sujetos de derechos.

Hasta aquí hemos recorrido algunas características y expectativas que se tienen desde diferentes actores institucionales y desde la institución formadora hacia las estudiantes que ingresan como su primera experiencia en el nivel y en carreras de formación docente.

## **6.2 El Oficio de Ser Estudiantes Primera Generación: Desafíos y Perspectivas desde Actores Institucionales**

A continuación y a partir de los debates acerca de los sentidos y las posibles perspectivas en relación a la construcción de ese ser estudiante y su oficio, nos acercaremos a analizar cuáles han sido los desafíos, las dificultades y/o las problemáticas que habrían

vivenciado estas estudiantes respecto del ejercicio del mismo como primera generación en el instituto.

Nos interesa recuperar otro de los aspectos a analizar, aquellos que refieren a los desafíos y las vicisitudes que habrían vivenciado estas estudiantes primera generación, desde la perspectiva de profesores y equipo directivo, como agentes institucionales y como los mismos fueron considerados en la propuesta institucional, como fueron los mismos interpelando las primeras construcciones y cuáles fueron las acciones en el devenir institucional.

Ante este análisis podríamos agrupar estos desafíos o vicisitudes en las siguientes dimensiones:

### ***Cursado, Organización y Rendimiento Académico: Cuestiones de Forma y de Fondo***

Estos actores institucionales coinciden al señalar que una de las dificultades en el recorrido de las estudiantes se vinculó con el cursado de materias anuales como es el caso del espacio de Ciencias de la Educación y Psicología.

Esta área estaba integrada por cuatro orientaciones entre ellas Pedagogía, Psicología General, Psicología Educacional y Didáctica General, pertenecientes al campo de la formación general en el plan de estudios del profesorado de educación inicial Res N° 1530/09 (CPE).

Este espacio curricular, según las voces de los/as entrevistados/as, implicaba ciertas prácticas de lectura y comprensión de textos, abordar trabajos prácticos y/o parciales constituidos por “preguntas rebuscadas”.

*“(Silencio) Yo diría que Ciencias de la Educación, del plan anterior eran, Ciencias de la educación I, II, Historia, las materias que me parecen que son las*

*anuales, en general son las anuales las que más les cuesta (...) Yo creería que puede ser porque son materias que demandan mucho tiempo de lectura y un nivel de comprensión de bueno a muy bueno,...". (Secretaria Académica)*

*"Por el hecho de que había muchos estudiantes que desaprobaban la materia, Ciencias de la Educación, no la podían cursar, o sea no podían resolver los trabajos prácticos, argumentaban que eran preguntas muy rebuscadas, como que se lo problematizaban a tal punto que no podían entender la consigna, entonces desde ahí partíamos que no podían hacer nada,...". (Coordinadora de Carrera del Profesorado de Educación Inicial, 2016)*

Estas preguntas rebuscadas, harían referencia a consignas que involucraban análisis, explicación, establecimiento de relaciones entre categorías conceptuales y experiencias prácticas de estas disciplinas que miraban un mismo objeto de conocimiento. Estas dificultades se trasladaban al momento de rendir las mesas de examen final por la complejidad que implica rendir "cuatro materias en una".

Sin embargo, es desde esta área donde se evalúa como necesario un espacio-tiempo para acompañar a estas estudiantes. Actividad iniciática que luego daría lugar o sería base del proyecto institucional de acompañamiento a las trayectorias, anteriormente analizado. Estos espacios son también recordados desde la perspectiva docente como un lugar donde se compartía una alta carga emocional desde la vivencia de las estudiantes en función de las expectativas familiares y personales así como también sentimientos de culpa, al momento de sentir fracaso o frustración en estas primeras experiencias estudiantiles.

Hay un aspecto interesante al hacer referencia las problemáticas de las estudiantes primera generación, cuando desde la coordinación de carrera se señala que las mismas están dadas o pasan por una cuestión de forma, como la preocupación o el interés por los horarios



y/o los lugares donde se dan las clases. Mientras que no se tratan o abordan las “cosas de fondo” que serían las referidas bajo el interrogante: *¿Por qué te fue mal en esta materia?*

En esta afirmación habría una relación entre la “forma y el fondo”. Para las estudiantes la preocupación pasaría por las formas, refiriéndose a la organización que habría que gestionar para poder ir a cursar. Organización que implica entre algunas de las situaciones disponer de personas, tiempos y/o lugares donde dejar a sus hijos/as mientras ellas cursan. El “fondo” es mirado por los profesores, al señalar o considerar el rendimiento académico en las materias o espacios curriculares.

*“...y muchas veces vos decís con qué problemática viene el estudiante, yo pienso que si nosotros no vamos e insistimos, charlamos, ellos no tienen problemáticas pasan por una cuestión de formas. Por una cuestión de que si tengo a tal horario una materia y no puedo venir, porque tengo no sé qué....si el aula está en un lugar y yo tengo que ir al otro, si me parece que pasa más por lo superficial, más de forma y las cosas de fondo, por ejemplo, porque te fue mal en la materia?”.(Coordinadora de Carrera del Prof. de Educación Inicial, 2016)*

Entre otras dificultades se señala la inscripción a mesas de exámenes, “las demoras en la carrera” dada por la transición que implicó el cambio de plan de estudios, la cantidad de estudiantes por comisiones y la edad de las cursantes al ser consideradas personas mayores. Ante estas situaciones se menciona el acompañamiento institucional y la organización por ejemplo de cronogramas o de organizadores semanales entre áreas o materias para la solicitud y presentación de trabajos prácticos o exámenes parciales por área.

*“En general es el desconocimiento propio de cómo se trabaja o cómo funciona una carrera de nivel terciario que es muy distinto al nivel medio, por ejemplo siempre fue la consulta sobre las cursadas, que tienen para la mesa de*

*examen, como se tienen que inscribir, las condiciones en las que pueden presentarse a rendir, como libres o regulares”. (Secretaría Académica)*

También se reconoce el valor de las horas de consulta como espacio de intercambio con sus profesores y del grupo de pares en el caso de las mujeres que son primeras generación.

Al contemplarse que en ellas no habría cierta transmisión o legado de estas cuestiones por parte de “otros” y con anterioridad a la llegada a la educación superior, estos aprendizajes se resolverían en esos espacios y agrupamientos.

En el caso de las horas de consultas, se reconoce una apreciación ambivalente por parte de las estudiantes, porque si bien se evalúa como un espacio significativo, asisten pocas estudiantes y/o su participación queda circunscripta a la “explicación que pudiera ofrecer el profesor/a”. Ante ello, se aventura una posible explicación:

*“...y yo creo que mucho desde el contacto, como te decía con estudiantes más avanzados y también preguntando a los profesores, en eso también hay un obstáculo me parece que es que a veces no se animan a preguntar mucho, más las ingresantes, no se animan a preguntar mucho porque bueno, porque es probable que la consulta sea vista como una, digamos como una, como mostrarse más poco apto o poco calificado para el aprendizaje, como mostrar una carencia, tal vez, no? porque sucede que por ahí que las personas que más necesitarían que vayan a clase de consulta, que pregunten, ya sea sobre esto administrativo o sobre contenido no son las que más consultan, las que van a clase de consulta, etc, y tal vez que, uno no lo sabe concretamente, pero tal vez es posible que una de las opciones sea no mostrarse de manera desfavorable en su imagen ante el profesor”. (Profesor de Ciencias de la Educación y Psicología)*

### ***Hacerse el “Lugar” de Estudiante, Una Construcción Disruptiva***

En su oficio y/o ejercicio del mismo, se reconoce que estas estudiantes tuvieron que hacerse un lugar, ganárselo. Este hacerse el lugar, conllevaría un nuevo rol, uno que se suma a los que estas mujeres disponen al momento del ingreso de la institución formativa.

En la voz de los profesores, estaría requiriendo de ellas una actitud de *“subleve y de ganarse el lugar de estudiante”*. Se reconoce que el hecho de estudiar es una decisión personal y que habría venido a cuestionar ciertos estereotipos de mujer, en un contexto donde la maternidad había ocupado todo el espacio personal y social.

Esta acción de hacerse un lugar en su grupo familiar, en su situación personal, habría generado “disrupciones” a nivel de la organización familiar. Para llegar a ser estudiante, son ellas las que tuvieron que hacerse lugar, las que tuvieron que sortear y poner horas de sueño, las que tuvieron que delegar el cuidado de los hijos, son ellas las que tenían hijos y familia y que tuvieron que reacomodarse a partir de las tareas que tenían como estudiantes. Así aparece referenciado en las voces de los docentes:

*“el ganarse el espacio de estudiante, el ser con vida específica, porque para estudiar se necesita un tiempo de silencio, un lugar, un no me molesten estoy estudiando, me estoy preparando y el respeto por él, yo creo que el ganarse ese lugar fue tremendo o muchas de ellas se recibieron la gran mayoría y otras no, no pudieron, así que creo que más que nada por esa situación, más que nada por el tema de género”.* (Profesor de Lenguajes Estéticos Expresivos)

*“Bueno sí creo que las mayores problemáticas que tuvieron fue el manejo de los tiempos en tensión con la organización familiar porque la mayoría tenía hijos y esposos y había otras que además tenían trabajo, entonces la organización de los tiempos fue todo un problema y sobre todo ante la propuesta de organizar trabajos*

*en grupo que eran una dinámica que utilizábamos mucho por la numerosidad de los estudiantes, entonces la dificultad para encontrarse .... algunas dificultades para relacionarse porque había como tensiones entre algunas y algunas las pudieron sortear y otras no.... creo que ahí fueron sus mayores tensiones y las chicas que llegaron a recibirse le pusieron muchas horas de sueño le restaron a la familia y tuvieron pareja o padres madres que los acompañaron con el cuidado de los chicos, hasta el papá que se lleva a los chicos y ella se quedaba reunida en grupo haciendo los trabajos, es decir creo que fue muy sacrificado para ellas y su familia pero era tan anhelado que fue acompañado y sostenido creo que ahí estuvieron las mayores tensiones".(Directora del IFDC)*

Al referirse al lugar de estudiante, se caracteriza como una construcción que habríagenerado “disrupción”. Este término, en su significado conceptual, refiere a una interrupción súbita de algo, que produce una ruptura en el desarrollo de una actividad para propiciar una renovación.

Esta disrupción, esta ruptura, se habría comenzado a presentar ante las tensiones entre los tiempos personales y familiares, en particular ante la tarea del cuidado y del estudiar. Disrupción que se traslada también el campo del pensamiento, de las cosmovisiones y/o perspectivas sociales que disponían hasta ese momento las estudiantes primerageneración, dado que se empiezan a conocer otras formas de ver la realidad y de problematizarla.

Esa disrupción, no solo es por el hecho de tener que “hacer lugar” a un nuevo rol, a espacios, tiempos, actividades que implican el mismo, en relación a la persona que lo ejerce, en este caso mujeres que son las primeras en cursar carreras de educación superior (formación docente). Sino también a los aspectos en términos de perspectivas o de la vida

en general que comienzan a ser pensados, cuestionados, problematizados, de la “vivencia cotidiana”. Aspectos que se retroalimentan en algunas de las experiencias de estas estudiantes, fortaleciéndose el “rol”, mientras que en otros casos, no logra sostenerse.

*“también estudiar implica que uno empieza a conocer otras formas de ver la realidad, a problematizar, ya sea desde la psicología, de las ciencias sociales problematizar los conflictos sociales, de la sociedad, entonces no se si eso ha provocado algún tipo de disrupción, en las vivencias que han tenido cotidiana, provocar alguna disrupción en empezar a cuestionar estas cosas, desde, estoy hablando desde el pensamiento, desde la práctica, desde el pensamiento, desde la acción, el hecho de ir a estudiar, estar tres, cuatro, cinco horas en el instituto, volver hacer trabajo con las compañeras, con los compañeros también es disruptivo desde el lugar en el que estabas, cuidando a los chicos lo que sea, que después no está y empezaba, como que había cierta , como que eso era acompañado también de una sensación de culpa, la culpa por no estar con los hijos, la culpa por no limpiar la casa por decirte algo, no? más que nada por el tema de los hijos, la culpa propia, sentida como propia y también de alguna manera incentivada por comentarios de familiares del tipo bueno vos no estás mucho en tu casa, los chicos están solos, tu marido se va a buscar otra, cosas que pueden provocar si... remordimiento en las personas, de cosas que hemos charlado, porque te digo que hemos charlado digamos con alguna por ahí”. (Profesor de Ciencias de la Educación y Psicología)*

En relación a las dificultades y/o temores que se mencionan ante la atención entre los tiempos personales y la organización familiar, se reconoce que algunas estudiantes lograron sortearlo y otras no.

Las dificultades parecen asociadas al proceso de reacomodamiento que se habría generado al volver a estudiar. Estas estudiantes formaron parte de comisiones numerosas, de aproximadamente 60 cursantes por aula, grupos grandes en un contexto difícil, porque eran personas mayores en su mayoría.

### **6.3 Prácticas Formativas y Proyectos Institucionales**

Ante estas vicisitudes, se mencionan los desafíos y las construcciones institucionales para acompañar que podríamos agrupar en tres nudos o dimensiones: modalidades de enseñanza, roles y espacios institucionales y proyectos instituciones y aspectos normativos al respecto.

#### ***Una Revisión de las Modalidades de Enseñanza y de las Miradas respecto del Acompañar***

Se reconoce desde la coordinación de la carrera que fue necesario realizar cambios en la modalidad de enseñanza. Las propuestas pedagógicas implicaban en su diseño y desarrollo, la confrontación de estas estudiantes con sus propias opiniones, de sus saberes, con la demanda de “participación”. Se registran ciertas dificultades para comprender las consignas por parte de las estudiantes, ya que las mismas requerían análisis y reflexión, como se mencionará anteriormente.

*“pero lo problemática era comprender las consignas, eso era una problemática, a ver “¿qué me estás preguntando?”” y dónde y en qué parte del libro está, lo que me estas preguntando?”, no está en ninguna parte porque eso, una vez que vos lees tenes que analizar y reflexionar, ese analizar y reflexionar, es algo que aún cuesta en los chicos que vienen del secundario. Porque bueno, esto que leo, que es loque interpreto, que dice el autor, podemos interpretar cosas diferentes desde un*

*misma texto y esto que interpreto, de qué me sirve, en esta formación docente, como lo voy a usar, como lo voy a utilizar, me parece que esa es la manera, es la mayor problemática que tienen y es donde uno mayor tiene que hacer hincapié”.*

*(Coordinadora de Carrera del Profesorado de Educación Inicial, 2016)*

También se reconocen dificultades devenida del cambio de plan de estudio: comprender en esta transición nuevas categorías como “equivalencias”, materias por cursar, duración de los cursados, prórrogas, normativas ad hoc, entre algunos.

Los y las integrantes del equipo docente entrevistado señalan que cuando se habla de acompañar, esta es una acción que puede ser entendida de muchas maneras por sus colegas. Esto requirió un movimiento por parte de los y las integrantes de la institución, de comprender y anclar las acciones de acompañar y sostén en la necesidad, en la consideración de la dificultad del otro, en este caso de las estudiantes.

Así, muchos comprendieron que “acompañar” se vinculaba con prácticas de extensión de tiempo y “paciencia” en la entrega de trabajos prácticos por ejemplo.

*“después, bueno, era muy paciente en cuanto no los cumplía, no era tan exigente, bueno, lo traigo después profe; lo traes mañana, si? lo trabajé desde ese lugar, la comprensión, el saber que estaban cumpliendo otros roles y que no iban a estar para el momento en que yo lo pidiera pero la hacía más laxo a la entrega, no? ser más paciente, decir, lo importante es que se entregue,....”.* (Profesor de *Lenguajes Estéticos Expresivos*)

Sin embargo, estos procesos de revisión y de modificaciones sobre las prácticas de enseñanza habrían producido cambios significativos en las experiencias formativas de las estudiantes. Como forma de evaluar estas acciones, se reconoce desde la coordinación que los resultados se ven en el “cuerpo y en la presentación de los trabajos”.

*“Entonces uno ve esos resultados, como que los ves puesto, en los ejercicios, como usan la postura corporal ehh... la voz, después también uno le ve en la escritura, que a pesar de ser un trabajo de diagnóstico que me entregaron tiene membrete, tiene las hojas enumeradas, tiene una carátula y bueno es un trabajo diagnóstico, pero que pasa estoy en un tercer año y estoy formándome como docente, por lo tanto tengo que entregar un trabajo que represente un formato académico mínimamente, y ya tengo un trayecto, entonces a mi parece que esas cosas se ven...”*. (Coordinador de Carrera del Profesorado de Educación Inicial, 2016)

En la corporeidad y en los trabajos académicos, aparecen como dos posibles formas de materializar, de ser observada la producción en el trabajo pedagógico acontecido con el transcurrir del cursado por el profesorado.

### ***Creación de Roles y Espacios para Abordar los Desafíos y las Problemáticas***

#### ***Institucionales***

Así como se comenzó a revisar las modalidades de enseñanza y las formas de acompañar ante la preocupación por las vicisitudes y los desafíos institucionales que implicaba la tarea de formación con las estudiantes primera generación, se comienzan a configurar y habitar en la escena institucional, espacios y roles para abordar esos desafíos y problemáticas.

En cuanto a los roles, algunos profesores señalan que faltaba consolidar el lugar como formador de formadores de educación superior. Es decir su lugar como profesor/a en un instituto de formación docente. Con el replanteo iniciado en relación a la metodología de enseñanza, el mismo requería de un profesor/a que comprendiera que la enseñanza estaba



dirigida a adultos que habían elegido estudiar y que a su vez tendrían estudiantes a cargo en su tarea.

*“cuando a mi me faltaba consolidar mi rol como formador de nivel superior porque también fue una modalidad que yo tuve que aprender, que yo no tenía que tenía y que tuve que aprender y que se aprende sobre la marcha teniendo el saber y el saber hacer por ahí, la metodología es lo que cambia, porque estamos enseñando a adultos y adultos que eligen estudiar y que se están formando para estudiar y ser profesionales...”. (Coordinadora de Carrera del Profesorado de Educación Inicial, 2016)*

También se comienzan a configurar roles de gestión académica intermedios, como los coordinadores de área. Ya que hasta ese momento la planta funcional del instituto no tenía en su organización coordinadores de carrera o de formación inicial, estos roles se fueron creando en función del crecimiento de la matrícula y de la oferta educativa.

*“Yo soy coordinadora de lenguajes estéticos expresivos del área y comencé este año con esta nueva función, me eligieron mis compañeros y en realidad yo también estaba interesada en aprender de que se trataba esto de coordinar a lo compañeros y bueno, no es una tarea fácil ni sencilla que hay que ir encontrándole la vuelta entre todos y organizando un poco algunas cuestiones”. (Coordinadora del área de Lenguajes Estéticos Expresivos)*

El coordinador/a de área es definido/a por los profesores, como “alguien que le busca la vuelta”, que organiza el trabajo académico al interior del área y coordina otras funciones, como las de formación permanente y extensión.

Por otra parte se crea el espacio de coordinadores, un espacio liberado de las actividades frente a estudiantes. Una reunión donde se encuentran coordinadores de áreas,

una vez a la semana. Es un espacio de encuentro y comunicación, denominado como un “espacio eje”, donde se trabajan temáticas como las de los tiempos, las de las clases, la organización curricular y normativa que se va creando y requiere ser comunicada.

Esta reunión, donde participan profesores que representan las diferentes áreas de conocimiento, es un espacio donde además se coordinan tareas y actividades, se socializan normativas, se coordinan acciones, se construyen acuerdos respecto del acompañamiento estudiantil, donde se realiza el seguimiento de las estudiantes. En este punto del análisis podríamos aventurar que la reunión de coordinadores podría considerarse como el espacio en que se configura “una agenda de disputa y definiciones institucionales” en relación a la actividad académica y a diferentes aspectos de la creciente vida institucional.

### ***De la Reunión de Coordinadores a las Definiciones, Preocupaciones y “Valoraciones” entre Comillas: otras Preocupaciones en la Formación***

Ante los desafíos y/o dificultades que se van presentando en el recorrido escolar de las estudiantes se generaron propuestas para poder acompañar, dar respuesta o intervenir en vinculación con los sentidos circulantes respecto de quien es o que se espera de un estudiante de formación docente.

Algunas referencias compartimos al principio de este capítulo, al mencionar los marcos normativos y proyectos institucionales, analizados en función de indicios respecto de las consideraciones de ser estudiante en un instituto de formación docente.

Pero también hallamos otras acciones o preocupaciones para quienes se inician y para quienes ya se encuentran cursando.

Así se sugiere desde la coordinación de carrera, experiencias de aprendizaje, propuestas de formación para que puedan aprender a enseñar, ofrecer experiencias culturales desde espacios curriculares como los EDI<sup>19</sup>.

*“creo que ofrecer experiencias culturales, ofrecer experiencias de aprendizaje literarias de calidad, ofrecer experiencias estético expresivas...ya sean de lenguajes verbales o no verbales, eh...tiene que ver con los famosos pilares de la educación inicial, experiencias de aprendizaje de juego, centradas en el juego, sobre todo si la enseñanza en el nivel inicial el juego es transversal, si, a la infancia y obviamente a la formación, hay investigaciones que dicen que el alumno que no se forma en el juego no puede después poder enseñarlo...no sé si hay algo más...”.*(Coordinadora de Carrera, Profesorado de Educación Inicial, 2015)

En relación a los estudiantes avanzados (4° año) el hincapié se realiza en la relación teoría-práctica y en las propuestas de los diferentes espacios curriculares.

*“Yo sigo insistiendo en esto, en favorecer la relación dialógica entre la teoría y la práctica...eh...y la práctica de trabajo de campo, si, prácticas articuladas con las escuelas asociadas, prácticas por ejemplo comunitarias como esto de promotores de lectura, encuentros con la infancia en ámbitos formales y no formales, prácticas institucionales donde el alumno pueda tener intercambios con alumnos de otras instituciones de otros institutos, con profesionales que no están implicados en el instituto, de diferentes orientaciones y diferentes campos disciplinares...ehmm”.*  
(Coordinadora de Carrera, Profesorado de Educación Inicial, 2015)

---

<sup>19</sup> EDI: espacio de definición institucional, que conforma la propuesta curricular del estudiante pero se diseña, desarrolla y evalúa en función de temáticas de interés institucional, de carreras, de los estudiantes.

Ante estas otras propuestas y definiciones, los profesores entrevistados señalan que habría una “valoración entre comillas”, una preocupación discursiva pero que no tiene su correlato con la acción en relación al acompañamiento de las estudiantes primera generación

*“...pero también me da la sensación un poco que no es valorado, institucionalmente, la trayectoria, no es muy valorado te diría entre comillas, no sé si todos los profesores, desde el involucramiento, conciben como importante las trayectorias y la participación estudiantil, cuando hicimos en el 2019, hicimos a principio de año como un diagnóstico, hicimos con el equipo directivo un trabajo de, un proyecto de mejora, dentro de las cosas que salían como mas importante en el cuerpo de profesores, eran, el tema de las trayectorias estudiantiles y el tema de la participación estudiantil, centro de estudiantes y otras, ahora cuando vos decís quien se va a hacer cargo de trayectorias estudiantiles y las elecciones del centro (se ríe) (...)pero sino es como que desde el discurso hay preocupación me parece en el cuerpo tal vez de profesores pero no se desde la acción, al momento de involucrar.... de implicarte”. (Profesor de Psicología y Ciencias de la Educación)*

Se podría plantear con estas temáticas que se van recuperando en el discurso docente, como la “disputa” o “pugna” que construye agenda en la reunión de coordinadores, se despliega en la práctica cotidiana, tensionando las preocupaciones o las propuestas a realizar, situación que es vivida como “valoración entre comillas”.

#### **6.4 Algunas Ideas a Modo de Cierre Provisorio**

Como se mencionará al comienzo de este apartado, se pretendía analizar la influencia de los fundamentos (normativos–pedagógicos-didácticos) y las representaciones/sentidos de “ser estudiante” que subyacen en las prácticas de formación y en proyectos institucionales.

Luego de recorrer espacios, voces de diferentes actores institucionales, incluso en diferentes momentos históricos y documentos normativos, institucionales y jurisdiccionales, podríamos acercarnos a las siguientes ideas fuerza.

De las diversas acciones propuestas y los sentidos que las sustentan, podríamos señalar que ser estudiante no es una categoría estática ni homogénea, que se encuentra en debate y construcción permanente. Expresión de luchas, de perspectivas diversas en pugna.

Se contempla el estudiante ingresante, el que está cursando, el estudiante que eligió la carrera y aquel que estudia porque es la propuesta que se encuentra en la localidad. Pero más allá de esas diferencias, las acciones buscan acompañar al estudiante, resolver sus aspectos más concretos de la vida académica (correlatividades, plan de estudio, técnicas de estudio), en una tentativa de traspaso o socialización a una Institución Formativa de Educación Superior

Sin embargo no se desconocen las discrepancias y discusiones normativas - institucionales que buscan darle al estudiante coordenadas socioeconómicas, de género, de sujeto de derecho y ejercicio de ciudadanía.

En primer lugar considerar que las estudiantes primera generación, en su reconocimiento y caracterización aparecen en estrecha relación con la primera cohorte de ingresantes el IFDC. Reconociendo que muchas de las estudiantes de la primera cohorte, son al mismo tiempo, primera generación. Lo que implicara tanto para ellas, como para la institución, esa doble condición.

Las expectativas hacia ellas son las que se tienen en sentido generalizado en base a la representación de estudiantes de educación superior. Se reconoce su “heterogeneidad” en función de por lo menos dos criterios: el tiempo sin estudiar entre la formación de educación media y la de educación superior, y los motivos de la elección de estudiar (por ser una tarea

relevante o considerada como una salida laboral). Una heterogeneidad que estaría pudiendo señalar o expresar condiciones de desigualdad social, económica y cultural en relación con estas mujeres, desde lo considerado por la perspectiva de género interseccional, asumida para este trabajo.

Son consideradas “apostadoras”, estudiantes que tuvieron que hacerse un “lugar” si se mira en su experiencia personal y social, de la misma manera que si la mirada se dirige a sus experiencias escolares.

Se caracteriza como “disruptiva” esta experiencia escolar si se analiza los movimientos y organizaciones que tuvieron que realizar para disponerse a estudiar.

Disrupción que no se problematiza de la misma manera en la institución educativa y sin embargo implicó desafíos institucionales que conllevaron la revisión de la perspectiva de enseñanza y de acciones de acompañamiento, de la creación de roles y espacios de gestión académica, de las contradicciones visualizadas entre los proyectos y las acciones bajo la categoría “valoración entre comillas” como espacio de disputa de sentidos y propuestas formativas.

En este punto resulta interesante rescatar dos posibles premisas halladas en este recorrido. La primera es la que refiere a la consideración del régimen académico como macro normativa constructora de sentidos de Ser Estudiante y trayectorias estudiantiles. La segunda es la que señala a la reunión de coordinadores podría considerarse como una agenda de disputa y definiciones institucionales en relación a la actividad académica y a diferentes aspectos de la creciente vida institucional.

En vinculación con el sentido de la disrupción, otro es el que se podría plantear en referencia a la relación “figura-fondo”. Como cuestión de perspectiva de los actores que intervienen: mientras que para los profesores “el fondo” es superfluo en las trayectorias, para

las estudiantes lo es “la figura”. El fondo refiere a las condiciones que tienen que tener resuelto para poder ubicar en un segundo movimiento el “acto de estudiar” en la escena principal.

Si se piensa el oficio de estudiante por parte del equipo directivo y docente la discrepancia se observa en cuanto a su explicación como una construcción social y colectiva y la otra que refiere a un aspecto de esencia/ herencia. Sin embargo, ambas líneas reconocen los cambios “hechos cuerpo” en cuanto a los saberes del estudiante, contruidos a lo largo de su proceso formativo.

Un camino configurado por múltiples expectativas, heterogéneo-desigual, disruptivo, de generación de condiciones y de construcciones institucionales en simultáneo.

Tal como lo menciona uno de los profesores, el recorrido de las estudiantes primera generación se parece a un camino largo y sinuoso como la canción de los Beatles “The Long And Winding Road”

*Muchas veces he estado solo*

*Y muchas veces he llorado*

*De todos modos, nunca lo has sabido*

*Las muchas maneras que he intentado*

## **Capítulo 7. Identidades Personales y Sociales y el Oficio de Estudiante en Educación Superior de Mujeres Primera Generación.**

*Así brotan las fuentes ante la mirada que la solicita. Esta mirada que construye el relato llamado historia. Y prehistoria. Claudín Cohen, al interrogar de otra manera los frescos de las grutas y los objetos prehistóricos nos da una visión de la mujer de los orígenes liberada de la envoltura religiosa y erótica que la encerraba. Y los prehistoriadores, que analizan hoy la pertenencia sexual de las manos de las pinturas rupestres, nos dicen que las mujeres estaban en todas partes: ya lo creíamos pero ahora estamos seguros. Sus manos hablan por ellas.*

Perrot.(1995)

En el presente capítulo nos resta trabajar bajo la guía de un doble objetivo. A través del primero se pretende indagar las representaciones y expectativas que circulan alrededor de las estudiantes que son primera generación y su influencia en las configuraciones del oficio de estudiante, desde el ámbito familiar y afectivo más próximo. Con el segundo de los objetivos, se busca analizar las reconfiguraciones que se producen en las identidades personales y sociales a partir del ejercicio del oficio de estudiante en estas mujeres primera generación.

Por lo expuesto son dos los supuestos que nos orientarán. El primero de ellos hace referencia a que las representaciones y expectativas familiares respecto del oficio de



estudiante se caracterizarían por ser contradictorias/ambivalentes, considerando valioso el proyecto educativo, pero al mismo tiempo cuestionándolo por poner en riesgo proyectos laborales/familiares previos.

El segundo es el que contempla que el ejercicio del oficio de estudiante, para este nivel del sistema educativo, se complejiza y entra en tensión con las expectativas familiares y sociales, no solo por el peso de las experiencias escolares previas, sino también por la configuración inicial de sus roles sociales (madres – jefas de hogar). Esa reconfiguración a pesar de su complejidad, estaría operando a favor de su proyecto escolar actual y de ampliación de sus identidades personales y sociales.

Para su abordaje tomamos como fuentes de indagación las entrevistas a las estudiantes primera generación, desarrolladas en lo que mencionamos el cuarto ingreso al trabajo de campo. A partir de estas intervenciones y con sus sugerencias nos acercamos a entrevistar a integrantes de sus familias y amigas/compañeras de estudio que han sido parte de esta experiencia de estudiar.

La participación de cada uno/a de las personas entrevistadas siguió los criterios generales comentados en el capítulo referido a las decisiones metodológicas.

Pretendemos acercarnos a esos sentidos, las representaciones y expectativas sociales y familiares respecto del oficio de ser estudiante, las contradicciones y limitaciones que las mismas han generado e influenciado en los recorridos estudiantiles de las estudiantes primera generación. Así mismo como estas experiencias han reconfigurado e influenciado las identidades personales y sociales de estas mujeres.

Recuperar las voces para este apartado de integrantes del grupo familiar y de amigas/compañeras, así como de las estudiantes-egresadas primera generación, ha sido uno de los aspectos y contribuciones más significativas en este proyecto y proceso de

investigación. Por ello y en consonancia con las orientaciones éticas y políticas definidas anteriormente, es que se organizará el trabajo en dos subapartados, recuperando esas voces, esos lugares y experiencias, con sus resonancias y definiciones, con sus aportes y problematizaciones.

Para el primer apartado, recorreremos las participaciones de sus amigas/compañeras de estudio y la de sus hijos/as. En el segundo apartado transitaremos las experiencias, a partir de las voces de las estudiantes primera generación en calidad de egresadas.

## **1° Apartado**

### **7.1 La Experiencia de Estudiar en Disputa: Entre Cuidar, Criar y Trabajar.**

Para las amigas y compañeras de las estudiantes primera generación la experiencia de estudiar aparece referenciada como una actividad que se despliega en un contexto complejo, de tensión personal-familiar-laboral constante. Con una identidad, “el ser estudiantes”, que se iría abriendo camino, construyendo, no sin resistencias, disputas y conflictos en la vida de estas mujeres, las primeras en acceder a estudios de educación superior en sus familias.

En primer lugar, en ese contexto, se menciona que uno de los aspectos que tuvieron que resolver para poder estudiar fue el cuidado de los hijos/as mientras ellas estaban “fuera del hogar”. Esta resolución era necesaria para poder ir a cursar tranquilas y se lograba con “ayuda familiar”. Aparecen en escena, abuelos/as maternos, esposos, tías, vecinas de confianza y/o los/as hijos/as mayores del grupo familiar que se encargan del cuidado y la alimentación mientras estas estudiantes se encuentran en el Instituto. Para ello se configuró una rutina, una “nueva rutina de cuidado y crianza de los hijos/as”:

*“Por ahí ella, por ejemplo, los nenes al horario de cursada, los pasaba a dejar con su mamá y con su papá y por ahí eso le da tranquilidad a ella... también porque sabían que iban a estar bien cuidados y bueno, también tenía sus hermanas, así que como ahí recibía... con el cuidado de sus hijos, recibía esa ayuda, de tener a tu familia ahí en el lugar”. (L, compañera de estudio)*

*“y tuvimos que hacernos una rutina, tuvimos que hacer una rutina porque era todos los días lo mismo... yo por ejemplo que tenía uno en el jardín y otro en la 251, cuándo pasa la nena al jardín cursábamos en el Vuta<sup>1</sup>, me los cruzó a la 60 a los dos y era todos los días lo mismo... quién los retira, quién los busca, a la vez estar atentos a que los chicos tenían que hacer alguna actividad... su papá siempre trabajo y tuvo un trabajo donde él siempre salía después de las 5 de la tarde y eso también me ayudó mucho a mí porque nosotras a las cursadas las teníamos después de las 6:00, entonces yo me iba tranquila porque sé que quedaban con su papá pero después tenía que organizar cuándo cursamos todo el resto y era todos los días lo mismo, pobres, sacarlos, porque eran chiquitos, sacarlos acostarlos a dormir la siesta, levantarlos, todas las veces lo mismo, cosas que antes no lo hacíamos porque yo vivía nada más que para ellos antes de entrar al instituto yo los tuve a los dos y me dediqué solamente a los dos, todo el día conmigo y fue todo un cambio”. (A, compañera de estudio)*

En segundo lugar, y derivado de la situación anterior, se menciona el sentimiento de culpa que registran ante esta nueva organización. Deja de estar exclusivamente a su cargo, el tiempo para el cuidado, la crianza y el mantenimiento del hogar, y con ello sienten que “se quita” o “sacrifica” el tiempo con la familia. Conciliar estudio y crianza, lleva a una tensión del tiempo como estudiantes mujeres.

---

<sup>20</sup> Es el nombre de un gimnasio municipal, donde se acondicionaron aulas para el empleo de instituciones educativas públicas de la localidad.

*“creo que de lo que uno se siente culpable es de no poder compartir ese tiempo qué es como que vos lo perdés ese tiempo que estás estudiando o qué estás haciendo otras cosas es como que te perdés de momentos no? por eso digo yo que lleva una organización y está organización familiar tiene mucho que ver para poder ser.... sobre todo porque a nosotras dos nos tocó qué al momento de ingresar al instituto nuestros hijos eran chiquitos y tienen la misma edad me parece no estoy tansegura pero tienen la misma edad”. (N, compañera de estudio)*

*“Y por ahí las juntadas con las amigas tiene muchas amigas en Sierra Grande, es de ahí ella, las salidas con sus hijos, si tenía una dificultad de salud con el nene, lo tenía que llevar a caminar, yo creo que por ahí ella también se sentía culpable en eso, que no podía darle el tiempo que necesitaba el nene, todas esas cosas yo creo que las sacrificó”. (L, compañera de estudio)*

Este sentimiento de culpa pareciera amplificarse ante ciertos comentarios por parte de las parejas/esposos de éstas estudiantes, al expresarles que el tiempo destinado al estudio conlleva el “descuido de la casa”. Con la consiguiente reafirmación de la idea de la mujer cuidadora que al estudiar, se vuelve una “mujer descuidada” tanto de su hogar, como del cuidado/crianza de los hijos/as, cuestionándose incluso el rol/papel de madre.

*“No, yo creo que por su pareja sí sí, lo ha recibido bastante esa presión de descuidar su casa eso sí, su mamá no porque la mamá y el papá siempre le incentivaron, siempre le ayudaron para cuidarle los nenes, para darle la cena porque nosotros cursábamos de noche, pero por parte de su pareja en ese momento sí, creo que sí, recibió bastante reproche, como que ella también lidiaba mucho con eso, con esas dificultades qué se le presentan en su familia ella lidiaba mucho, ella trataba de bueno... no me voy a hacer problema.... se iba a veces muy angustiada al Instituto... tuvo bastante dificultades que por ahí yo no las tuve.... en ese sentido no las tuve”.(L, compañera de estudio)*

Sin embargo, ese sacrificio personal de estas estudiantes trae de la mano la “promesa” de que el beneficio futuro será para todo el grupo familiar: la expectativa de una mejora laboral al conseguir un título requiere de una reorganización familiar que favorezca el despliegue de la actividad estudiantil.

*“Lo que se sacrifica bueno, por ahí sacrificios es una palabra bastante fuerte pero en ese sentido de lo que se sacrifica es el tiempo... ¿ No? bueno los hijos crecen entonces en esa organización de tener que estudiar... tenés que dividir, tenés que dividir tu tiempo, todo el día, tiempo de estar con los hijos, tiempo de trabajar tiempo de ser estudiante, tiempo de ser cursante, estar en la presencialidad y a veces uno como estudiante durante el transcurso uno se siente un poco culpable no? uno dice pucha me dedico mucho tiempo a esto pero después va a dar sus frutos, pero después nos va a beneficiar a todos”. (N, compañera de estudio)*

En tercer lugar, se reconoce por parte de las compañeras/amigas que las tareas como estudiante continúan en el espacio personal-familiar y la estrategia de la “ayuda familiar” para el cuidado de los/as hijos/as se modifica, considerando las percepciones anteriormente señaladas de “quitar y sacrificar el tiempo con los hijos/as” con el consecuente sentimiento de culpa.

Por ello se estudia o se realizan actividades extraescolares en el propio hogar de las estudiantes. Esas tareas se desarrollan en horarios poco habituales, como estudiar de madrugada y por lo general en la casa de las estudiantes que tenían sus hijos/as a cargo.

*“yo me acuerdo que mucho la ayudaba su mamá, también su marido porque creo que en ese momento estaba con su marido, porque su marido trabajaba en un lugar(...) por eso recuerdo que acordábamos juntarnos en la casa de ella o sino por ahí en los horarios que los nenes iban a la escuela, nosotras nos sabíamos juntar como en horarios no habituales, como 5 de la mañana, cuando todos se iban*

*así....sino los sábados, tratábamos de organizar más el fin de semana... ”. (A, compañera de estudio)*

El tiempo dedicado a las tareas de cuidado y crianza, se incrementa cuando los hijos/as son más pequeños. Si bien la situación es diferente cuando los hijos/as son más grandes, la organización tiene que coordinar dos espacios como la casa y el instituto, así como las actividades que cada uno de ellos demanda/requiere.

El escenario se complejiza aún más si se considera que algunas de ellas al momento de iniciar sus estudios de educación superior se encontraban desarrollando actividades laborales formales rentadas.

Todo se volvió cuestión de organización al insertarse nuevamente en el ámbito educativo. Señala una compañera: “poder se puede, estudiar es cuestión de organización.” Estudiar, siguiendo los aportes y expresiones de sus compañeras, era “estar en todos lados” y al mismo tiempo “andar todo el día”.

*“(...) en realidad era de andar todo el día, de trabajar, de cumplir, de ir a a la farmacia, de comprar la medicación, de volver, de los papas, de la mama o de los hermanos y ahí vos ves o sea andaba todo el día, todo el día andaba y por ahí se había perdido, todo esto de la rutina de la casa, del almuerzo, entonces es como que andábamos, andábamos siempre para todos lados o de compartir con la familia, ella también hizo mucho, mucho sacrificio para poder terminar”. (L, compañera de estudio)*

La mirada sobre la experiencia de estudiar de estas mujeres primera generación ha sido narrada y nombrada por sus pares, compañeras y/o amigas, lazos que se fueron construyendo y ampliando en esa experiencia formativa.

A continuación incluiremos a esa mirada, la participación de los hijos/as, que acompañaron desde el hogar, a estas mujeres, sus madres, en la experiencia de “ser estudiante”.

Cuando se les consulta por la actividad de estudiar de sus mamás, en primer lugar se conceptualiza bajo la idea de estar “de acá para allá” y de “ingeniárselas para estudiar y estar con los hijos”. Sentidos similares al “estar en todos lados y andar todo el día” mencionado por sus compañeras.

*“bueno mi mamá se organizaba bastante bien la verdad, a la mañana mi hermano y yo íbamos a la escuela y mi mamá trabajaba, así que nos levantábamos todos y mi papá también trabajaba a la mañana y por ahí en las tardes, nos levantábamos todos temprano y nos íbamos todos juntos porque a la escuela que íbamos estaba bastante cerca del Mauri, entonces íbamos a la escuela y ella se iba a trabajar”.* (A, hija)

*“(silencio) se organizaba con mi papá, con mi familia, para cuidarnos de vez en cuando cuando ella tenía que ir a la institución más que nada eso, igual creo que a la institución siempre iba de noche , entonces le iba bien porque nosotros siempre íbamos a la tarde, ella siempre se manejaba de una forma y bien...así que por suerte le iba bien y no se si se le habrá complicado con nosotros, pero yo vi que siempre se manejaba bien con nosotros, nos quedamos con mi papá o con mi abuela que es la mamá de ella”.* (T, hija)

En estas afirmaciones que se presentan respecto de sus madres se podría estar expresando la idea de las múltiples actividades hogareñas/familiares desempeñadas cuando se comienza a estudiar. Las tareas que recuerdan de ellas en ese tiempo cursada son la de “la casa” y el cuidado de los hijos/as, reconociendo que el recorrido realizado por sus madres es

el de alguien que se maneja muy bien con todo, que se organizan bastante bien, incluso con la crianza de ellos/as.

*“(silencio) para mi sí, se me complicaría a mí, en mi caso, no sé, pero como te dije ella se las ingeniaba para estar con nosotros, por ejemplo para poder estudiar y estar con nosotros, pasar tiempo, tener tiempo para estudiar y ahí con nosotros, más que nada en la cena, de estar siempre en la cena”. (T, hija)*

Aquí aparece una mención específica a la idea de compatibilizar o destinar tiempos a la actividad estudiantil y a la de “estar” con los hijos: se puede estudiar pero al mismo tiempo hay que cuidar y criar. Los grupos se hacen en la propia casa o son llevados con sus madres al “grupo”, si no conseguían ayuda para quien los cuidara.

*“ehh sí, hacían grupo, por ahí sus compañeras venían a la casa o ella iba para la casa de sus compañeras, de horario no me acuerdo mucho, creo que era entre las tres y las cinco de la tarde y volvía como a la noche, como a las nueve y media, diez y eso sería y para estudiar, yo diría que una persona o en este caso mi mamá si debe dedicarle bastante tiempo a la lectura, tenes que estar leyendo, pero a la vez tenes que estar interpretando como para poder ir entendiendo y es leer bastante, la verdad, y también en las prácticas las ayudaba con, ponele iba con mi mamá a la casa de sus compañeras y las ayudaba a mamá y a ellas a hacer las manualidades para el jardín y eso...”. (A, hija)*

*“sí, siempre nos llevaba a la casa de sus compañeras, porque mi papá trabajaba y no tenía donde dejarnos, siempre íbamos a la casa de las compañeras de ella, cuando éramos chiquitos”. (V, hijo)*

Se las recuerda “atareadas”, usando todo el resto del tiempo disponible luego de las tareas de la casa para estudiar. Los hijos/as de estas estudiantes señalan que a sus mamás se



las ve estudiar por diferentes lugares de la casa, todo el tiempo pero específicamente de noche.

*“no, bastante, casi todo el día casi...siempre la veía leyendo, en la mesa leyendo, todo el día leyendo en su pieza leyendo, donde estaba, estaba estudiando (...) y porque por ahí es como que estaba muy atareadas y no llegaban, entonces tenían que usar todo el tiempo que tenían”.(A, hija)*

Se podría estar reafirmando el diseño de una organización para compatibilizar tiempos, tareas y el cumplimiento de ellas.

Se las observa desplegar toda esa organización, desarrollarla solas, de “estar siempre”. La ayuda se otorga sólo cuando “se ve que es mucho”. Sin embargo, no se cuestiona, no se interpela, “aparece” como la organización posible ante la nueva actividad: la de cursar, de estudiar.

Además de estas actividades, recuerdan a sus mamás también trabajando “afuera”, en un comercio o como “idónea”. Y aunque en un momento de la carrera se encontraron en la encrucijada de estudiar o trabajar, tuvieron que optar y fue por la primera opción que se apostó.

*“nada, siempre decíamos que lo veíamos así, que cuando nos levantábamos al baño en la noche veíamos que estaban estudiando y ellos decían lo mismo que su mamá se pasaba toda la noche estudiando, decíamos todo eso... y porque capaz que en el día no tenían tiempo, porque mi mamá también trabajaba, mientras estudiaba también trabajaba, había tomado un cargo de idóneo, algo así era...yo creo que por eso también”. (V, hijo)*

Aparecen referencias en relación al estudio y el trabajo que los hijos y las hijas de las estudiantes resaltan: estudiar aparece con una finalidad, como puerta de un trabajo mejor,

para ser “algo” y también se estudia para “cumplir un sueño”, “ser lo que siempre quiso ser”.

*“(silencio) fue muy lindo la verdad, porque ella quería irse a eso y nosotros veíamos como estudiaba, como le gustaba estudiar, cómo sufría a veces, todas las noches que se quedaba a estudiar, trabajaba y estudiaba, nosotros nos dábamos cuenta de que ella quería ser algo, después cuando lo logró, fue un orgullo muy grande para nosotros, para toda la familia”. (V, hijo)*

Si bien las experiencias relatadas lo estarían representando, las estudiantes primera generación, madres y trabajadoras, que deciden estudiar tienen que diseñar una organización y de ellas depende el éxito o fracaso de la misma. La organización, encubre no sólo la multiplicidad sino la diversidad de tareas que están o tienen a su cargo, que son su responsabilidad en el núcleo familiar. Se espera de ellas que puedan ser “ingeniosas”, bien organizadas, responsables, buenas madres y cuidadosas tanto en la crianza de sus hijos como de su hogar.

La organización entre estudiar y criar es una cuestión de tiempo. Pareciera que el tiempo personal ha dejado de ser una propiedad o un capital del cual disponer libremente: el tiempo de estas mujeres es un “tiempo de y para otros”. Y al momento de estudiar, lo que pareciera tener que redistribuirse es la relación entre actividades, tiempos personales, familiares y responsabilidades. Provocando tensiones o alteraciones en las dinámicas familiares establecidas.

El sentimiento de “vivir para los hijos/as” a partir del cuidado, la crianza y el tiempo que conlleva se tensiona cuando se comienza a estudiar en la casa como espacio físico y es en la estructura familiar que se requiere “imponer” el “ahora yo soy estudiante” al ser madre,

esposa, hija, hermana, trabajadora. Un interjuego de roles cada vez más complejo y con exigencias sociales, familiares y personales.

Ser estudiante es una identidad a la que se requiere “hacer lugar”, en esa organización y estructura previa. Es así que esa experiencia se desarrollaría en un campo de disputa entre cuidar, criar y trabajar (entendiendo esta categoría tanto por el trabajo doméstico como por el desarrollo de actividades laborales formales e informales). Se hace lugar a una mujer que estudia, en relación a generaciones anteriores y en su propio núcleo familiar.

### ***Mediadores para Estudiar (Grupos, Centro de Estudiantes, Saberes Prácticos)***

En el apartado anterior, las amigas y compañeras así como sus hijos/as fueron señalando cómo la experiencia de estudiar se conjuga con otras tareas y actividades y cuáles son las expectativas que se disponen y van construyendo los familiares respecto de las estudiantes primera generación.

Las estudiantes primera generación aparecen discursivamente y se perciben como “grandes” al momento de estudiar en relación con la edad estimada socialmente para alguien que decide emprender esta tarea o proyecto. Como se es “grande”, hay “apuro” en terminar de cursar. El tiempo como variable aparece nuevamente y disponible en forma acotada. Es decir, es un objeto simbólico que no resultaría de posesión y de uso personal.

Se vuelve a estudiar pero en una organización familiar y social a la que esta actividad se suma. Se hace la carrera con tiempos que no son los propios: son los de la familia y los hijos/as. Ahora el desafío es estudiar en ese contexto.

En los relatos de las compañeras, y en relación con la experiencia de estudiar, se reconoce y se valora el trabajo grupal o en grupos, el centro de estudiantes como un espacio-otro de formación en la propuesta formativa del IFDC, las intervenciones docentes, la

normativa que regula las actividades académicas y actividades institucionales (clases de apoyo, proyectos, actividades sociocomunitarias)

Estos aspectos son denominados por sus compañeras como los “mediadores” para estudiar y como el “contacto que vale” respecto del trabajo grupal.

*“Y por ahí el trabajar en grupo, el trabajar con otros, por ahí que no tenga miedo de trabajar con alguien que se considera, yo no trabajaría con él por esto o por lo otro...y por ahí si animarse a relacionarse en lo que tiene que ver con el estudio con otros compañeros, en ayudar al compañero en no ser tan individualista porque con el punto de vista del otro, uno construye más, por ahí es más enriquecedor que hacer individualmente, muchas veces uno es individual, porque trabajo conmigo,son mis ideas, es lo que yo creo y nada más...es enriquecedor el trabajar con otros, ese contacto por ahí vale la pena tenerlo”. (C, compañera de estudio)*

En esta experiencia de estudiar, el grupo permite salir del individualismo y se considera como algo que “vale la pena”.

El trabajo en grupo permite acceder a conocimientos y experiencias diversas: otros modos de estudiar, otras cantidades de conocimientos, otras formas de aprender, de organizar las tareas.

*“yo creo que sí, cuando nosotros vamos viviendo ahí al lado de la compañera.. la compañera te está enseñando,.. la docente te está enseñando a que vos busques tu forma de organizarte porque tenes que estudiar , en el inicio nos decían, nos ayudaban mucho entonces vos ahí tenías que ir a las clases de apoyo, mucho apoyo tuvimos, qué importantes que fueron y qué son las clases de apoyo, de ahí también nos estaban enseñando las rutinas de que si no entendes por ejemplo si vos no entendes te enfocas y vas a las clases de apoyo para poder adquirir el*

*aprendizaje ...qué nos enseñan los compañeros, estar en grupos, el portero... ”.*

*(A, compañera de estudio)*

El grupo es considerado como espacio de intercambio: conversan, se cuentan experiencias vitales, se explican los materiales de lectura, se sacan dudas, se organizan para dar los exámenes orales. Es el lugar donde se comparten los resúmenes y los intercambios alrededor de ellos. El resumen se reconoce como “insumo” para los trabajos prácticos. Esta producción llega luego de haber estudiado en forma individual.

El grupo motiva, acompaña y sostiene, por ejemplo en los momentos de tensión como lo son los exámenes finales y los parciales.

Por ello se construye la idea de que ser estudiante es ayudar a otros. Estudiar requiere de un trabajo de acompañamiento entre pares, de contar con disponibilidad para estudiar en horarios no habituales, de compartir deseos, como el de obtener un título, de la responsabilidad, el tiempo y compromiso para “cumplir” con las diferentes actividades académicas.

*“Bueno nosotras hicimos como un trabajo de acompañamiento en paralelo digamos para eso se necesita la disponibilidad.... disponibilidad en todo sentido.... disponibilidad de horarios en acuerdo en intereses hacerte de una compañera que tenga tus mismas tú mismo deseos tus mismas responsabilidades es difícil siempre... se puede siempre y cuando uno tenga esa disponibilidad y esas ganas de tener ...Nosotros con Lili nos hemos juntado a estudiar a las 5:00 del a mañana y yo salía de mi casa me iba a la casa de ella y dependiendo de los horarios porque a lo mejor ella tenía que trabajar después en la escuela y bueno eran esos nuestros horarios y los compartíamos”. (N, compañera de estudio)*

*“ella tuvo que trabajar mucho, como...ella era muy tímida, le costaba por ejemplo hablar delante de todos, cuando llegaban los momentos de los finales se ponía muy nerviosa, cuando teníamos que dar exámenes orales, entonces era como que en un principio la ayudábamos y le decíamos bueno estos temas los abordamos nosotras y como que le costaba, entonces le decíamos puedes hacer así, estábamos como todo el tiempo motivándola porque le costaba, le costaba estudiar y le costaba como poder expresar lo que estudiaba, nosotras le decíamos, vos lo sabes, fijate si lo puedes decir así, como esas cosas muy ...pero después no, me acuerdo que ella era muy predispuesta, nos juntábamos por ejemplo en la casa de ella , por los nenes porque en ese momento tenía los tres nenes, nos juntábamos ahí y era como que todas éramos responsables digamos, porque después nos pasaba así, cada una tenía su diversidad de aprendizaje y si tenía que dar lecciones orales, nos ayudamos y hacíamos un gran equipo.” (A, compañera de estudio)*

Estos grupos se comienzan a constituir por afinidad a partir de los sentidos anteriormente enumerados.

El grupo como configuración va a permitir ampliar los lazos sociales de estas estudiantes: pasan de conocer otras mujeres, a tener compañeras, a compartir experiencias similares, a constituir un grupo y luego a construir un grupo de amigas. Es en el tiempo de estudio que se consolidan estos lazos, que luego reconocerán como la valía extra de la formación docente.

*“todo demandó responsabilidad, tiempo, compromiso, pero lo lindo y lo bueno que tuvo el Instituto es que pudimos crear grupos muy que podíamos trabajar juntas yo creo que eso es lo mejor por ejemplo yo siempre digo a Dana que yo prácticamente nunca me relacione nunca la conocí como persona porque yo tenía mi*

*grupo bien cerrado ahí de 5 o 6 compañeras y no me di la posibilidad de conocerla sin embargo hoy es mi mejor amiga entonces yo siempre le digo a Dana nunca me dio la posibilidad de conocerte y ella tampoco porque ella también tenía su grupo... Y eso es lo mejor que creo que tiene el Instituto armaba grupos y hasta grupos no tanto de compañeras sino de amigas... Entonces eso es lo mejor que te llevas de ahí personas que vos decís mira es increíble mira lo que hace eso es lo que nos llevamos hasta el día de hoy en el grupo permanecemos comunicándonos por ahí no nos vemos pero si estamos comunicadas (...) Fue institucional creo yo de las cátedras la construcción de grupos porque para socializar el conocimiento por ejemplo a mí me ayudó mucho yo era muy tímida Entonces no podía expresarme No podía hablar en público y por ahí en grupo es como que ya empezamos a hablar entre nosotras pudimos empezar a socializar eso fue una buena estrategia trabajar en grupo” (L)*

El trabajo en grupo aparece como un constructo con un doble valor. El primero de ellos un espacio-tiempo para socializar el conocimiento, considerando que no todas llegan con las mismas disposiciones para el estudio, experiencias educativas y culturales a la educación superior.

El segundo, como espacio de socialización entre pares que permite reafirmar la identidad como mujeres, madres, estudiantes primera generación, que serán compañeras de estudio y luego, en muchos casos, amigas.

Si bien se considera que la continuidad del estudio pareciera responder a decisiones y posiciones personales, el grupo aparece configurando una red de sostén y contención psicoafectiva y educativa. Se produciría un pasaje de disposiciones grupales a personales.

Por ello, cuando se “pierde” o se “queda” la estudiante en la carrera, el regreso al aula y a cursar, cuesta. Cuesta por el hecho de tener que “hacerse” de una nueva compañera, por

el desafío de armar nuevos grupos que conlleva un “nuevo trabajo” de constituir y construir lazos. Quedarse y perder el grupo tiene un costo afectivo y académico.

También, dentro de estos mediadores para estudiar, se reconoce el centro de estudiantes como espacio de aprendizaje de habilidades sociales, de participación política en la vida institucional y de representación de sus pares.

Es un espacio para “pensarse” como estudiantes con problemáticas propias, para explorar el ser estudiante de educación superior.

Entre las problemáticas que se registran se mencionan las dificultades económicas para adquirir las fotocopias, siendo las becas una forma de “accesibilidad” al material de estudio (el valor de la fotocopia).

Otras de las problemáticas que se mencionan son: la disponibilidad del espacio físico (IFDC funciona en una escuela primaria en turno vespertino). Los horarios de funcionamiento son visualizados como un impedimento para la cursada, así como la organización en áreas de los espacios curriculares, la organización de las inscripciones a las materias y los exámenes finales.

*“Y otra de las cosas, bueno, siempre nos quejamos y nos dificultó en algún momento no? fue no tener el espacio propio, nos sentíamos como muy atacados nosotros los estudiantes, nos sentíamos como muy atacados con respecto a la escuela, que las docentes de la escuela, que los referentes de la escuela de la escuela primaria como que no nos querían ahí adentro, como que estorbamos, te lo hacían saber, hasta en un momento querían que no viniéramos ni siquiera para la fotocopia, que no compartamos el baño con alumnos de la primaria y después vamos a terminar trabajando ahí en la escuela.... compartíamos el baño igual”. (N, compañera de estudio)*



Del trabajo en el centro de estudiantes, y específicamente en el centro de fotocopiado creado y sostenido con el trabajo estudiantil, se reconoce de sus profesores otro aporte a la experiencia de estudiar. Ellos/as habrían ofrecido un “modelo” de ordenar, de organizar el material de estudio que dejan para fotocopiar.

*“Por ejemplo el participar en el centro de estudiantes fue algo...en el centro de fotocopiado es algo que uno aprende, porque lo recibe organizado, por ejemplo hay una profesora que nos trae la carpeta de su área, todo organizadito, la primer guía, la segunda guía, entonces uno aprende de eso que ve y de lo que el profesor sabe, a como tienen que organizarse, es una idea, una guía de cómo tiene que organizarse...un modelo y esto de participar en el centro de estudiantes, en las jornadas, en los talleres, permite esto de poder relacionarse con el otro, teniendo en cuenta su manera, su punto de vista, su forma, nos ayuda también más a esta relación o a esa convivencia más respetuosa con el otro por ahí tratar de ceder uno su forma”. (C, compañera de estudio)*

En ese “llevar el material” a la fotocopidora, los profesores/as brindan un modelo, se lo reconoce como tal y las estudiantes lo trasladan a su oficio de estudiar. Se valora la importancia de las actividades sociales y el acompañamiento a las trayectorias, desde una perspectiva institucional, por los aportes que “otros” proporcionan, por los puntos de vistas que se ofrecen, reconocen y valoran.

Los profesores/as son reconocidos así en su carácter de mediadores, que enseñan sobre el estudiar: se aprende de y con ellos, de las herramientas que utilizan, por ejemplo al “dar la clase”. Entre ellas se reconoce el lugar de “la pregunta”, como una experiencia diferente a la del secundario.

En las clases, en el intercambio docente –estudiante, la pregunta aparece como elemento didáctico, problematizando la construcción del conocimiento, demandando una posición a las estudiantes diferente a las transitadas en sus experiencias estudiantiles previas.

*“(…) y uno necesita para seguir aprendiendo, para seguir creciendo, ser curioso, ¿no? esto no sé cómo hacer, entonces voy y pregunto a alguien , a veces tenemos como el otro concepto cambiado, quizás de enseñanzas de escuela primaria o secundaria, primaria, que preguntabas y te contestaban” (A, compañera de estudio)*

Entre otro de los mediadores que se mencionan aparece el RAM (Régimen Académico Marco – Res. 4077/14) como herramienta para aprender, para ser estudiante de educación superior, como herramienta de organización y conocimiento de “lo que se puede y de lo que no se puede hacer” en la categoría de estudiante.

*“a nosotras por ejemplo nos sirvió mucho para aprender, que estábamos participando, por ejemplo las normativas, aprender sobre el RAM, sobre cómo dirigirte y eso tratábamos con nuestras compañeras de decírselo, de comunicación, hay comunicación formal, informal, lo de las promociones, el plan de correlatividades que de hecho ahí fue algo muy en conjunto, cuando se hizo la mesa extraordinaria para poder pasar a cuarto, pero si por ahí uno no le da lectura es como que esas cuestiones las deja y no se da cuenta que las tiene y tiene una posibilidad, yo me acuerdo que la directora nos dijo que existía esa posibilidad de la mesa, de solicitarla y ahí comenzamos a generarla, para ser estudiante en nivel superior es como que esas cosas son muy importantes, tenes que conocerlas, tenes que preguntar, a veces uno cree que lo hace”.(A, compañera de estudio)*

Se reconocen de esta normativa también aspectos referidos a los formatos diversos de los espacios curriculares que implicarían experiencias formativas significativas.

Si retomamos la idea de los mediadores y esos contactos que valen, podríamos considerar que las estudiantes primera generación, para poder cursar y estudiar, “tomaron” los espacios y las propuestas que la institución ofrecía, pero también los recrearon, resignificaron y consolidaron con otros sentidos, incluso a las modalidades de trabajo pedagógico y didáctico, como forma de acompañarse, sostenerse y constituirse como estudiante y avanzar en la carrera.

Los diferentes elementos que se incluyen como mediadores habrían intervenido como soportes en esta primera experiencia en educación superior para las estudiantes primera generación.

Estas estudiantes reciben un “legado” por parte de sus profesores, de la institución y de los intercambios con sus compañeras: una experiencia de traspaso generacional. Podría ser un primer movimiento en relación a un “legado”, de una apropiación de bienes simbólicos, culturales.

Se puede observar también en estos mediadores la influencia de las expectativas sociales y familiares ante las condiciones de la edad, género y generación que continuaremos ampliando en los próximos apartados y párrafos.

### ***El Legado de la Experiencia de Estudiar de las Estudiantes Primera Generación:***

#### ***Consejos, Ejemplos y Saberes Prácticos***

En el apartado anterior, fueron las amigas y compañeras que señalaron como en la experiencia de estudiar se reconoce y se valora el trabajo en grupos, el centro de estudiantes, las intervenciones docentes y la normativa que regula las actividades académicas. Estos

aspectos son denominados como los “mediadores” para estudiar y como el “contacto que vale” en esta primera experiencia en la educación superior.

En esta sección, nos abocaremos a la transmisión de sentidos y prácticas que comienzan a realizar las madres como estudiantes a sus hijos y sobrinos/as, en este campo de disputa que sería la experiencia de estudiar como primera generación. Transmisión como un segundo movimiento de legar, pero en este caso, son las estudiantes quienes “traspasan”.

Como se mencionara, se recuperan las voces, las participaciones de los hijos y las hijas de las estudiantes primera generación, como las de sus compañeras, hacia aquello que reconocen como los “consejos, los ejemplos y aprendizajes relativos al oficio de ser estudiante”, lo que podríamos denominar el “legado o la herencia” en el proceso de transmisión del oficio de estudiante en el espacio educativo. Transmisión que no aparece en un sentido “intencional o planificada” sino que se va aprendiendo en el convivir.

Como consejos, las amigas y compañeras, hijos/as reconocen los siguientes:

*“Entonces cuando yo tuve la oportunidad, lo tenía que hacer o lo tenía que hacer, pero bueno hay que hacerlo más despacio y ahora me toca a mí y decírselo a mis sobrinas lo pueden hacer más tranquilo pero no dejen de estudiar hacer... una carrera yo se lo digo por el lado viste de emanciparse, no por el lado de qué tenés que hacerlo porque te lo dicen (...) era algo personal ¿no? es porque esto de vos así te compras tus cosas hoy me compró las cosas (...) gracias a Dios mi marido nunca me negó esas cosas, pero sí, porque hay que estudiar y era además algo que a mí siempre me gustó el estudio, ahora porque no tengo la oportunidad, pero si tuviera que seguir estudiando no tengo problema, es algo que me gusta, me gusta a mí estudiar, te digo a las chicas del porque, de porque tiene que estudiar la mujer, porque forma parte de tu vida ahora mismo, a mis nenes que ya están grandes y todo,*

*los tengo machaca, que machaca, que machaca, que no está bueno estar debajo del sol, vos tenes que estudiar no? está bueno, está bueno estudia, si está la posibilidad y si no está la posibilidad hay que buscar la posibilidad, pero viste que eso ya pasa por algo personal porque la otra persona es otra persona y ahí es donde uno más que estarmachacando todo el tiempo y poder decirle después, ya es de cada uno”. (Al, compañera de estudio)*

*“mi mamá siempre me decía que el estudio es la punta del trabajo para un futuro porque sin estudio es muy difícil conseguir un trabajo digno, así con un sueldo bien pago, si, sí, eso siempre me lo dice, si, si, ya lo tengo en la mente”. (V, hijo)*

En estos consejos, como opinión que busca orientar una actuación/conducta de determinada manera<sup>21</sup>, se transmiten sentidos tendientes a buscar una vida mejor y con un trabajo diferente al que las familias de origen han desarrollado.

Los consejos refieren a la importancia de estudiar, en los propios tiempos, aprovechando el tiempo de la “juventud”, de “emanciparse” como mujer y poder tener y disponer de lo propio. Pero también de la posibilidad de un trabajo mejor que el de “estar debajo del sol”, “un trabajo digno”.

Otros consejos se vinculan con las actividades académicas por ejemplo con las prácticas de lecturas diarias, con la consideración de los diferentes turnos de examen para rendir las materias.

*“(…) esto de no dejar todo para último momento de tener la responsabilidad de un ratito al día poder leer una fotocopia, poder seguir como el hilo de la cursada, de lo que se va subiendo en las aulas, que no es todo lindo, que a veces también pueden haber algunas dificultades, pero que siempre tienen solución porque lo que*

---

<sup>21</sup> Según definición de la RAE.

*yo vi antes como trágico, no poder anotarme en la espacio para rendir después me di cuenta que eso no era tan trágico, que yo podría haber elegido a rendir en febrero”.(L)*

En las narraciones y recuerdos de los intercambios que estos hijos/hijas de las estudiantes primera generación han tenido con sus madres, se podrían reconocer “ejemplos” y “saberes prácticos” que se comienzan a transmitir para las experiencias estudiantiles, desde su tránsito por escuela primaria a la educación secundaria<sup>22</sup>.

Un ejemplo podría ser definido como aquello a seguir, imitar. Entre los “ejemplos” se podrían mencionar aquellos que aparecen como aspectos actitudinales pero que permitirían no solo iniciar, sino continuar la carrera más allá de las dificultades que se van presentando y reconociendo como tales.

Uno de esos ejemplos es llamado “constancia”, considerado como el secreto para seguir y no abandonar los estudios. En un orden similar se menciona la tolerancia, el esfuerzo o el “no rendirse”. Esta actitud es la que marca diferencia en relación a las “adversidades o dificultades” que se van presentan a lo largo del cursado de la carrera:

*“y mucha constancia, perseverancia de que si te sale mal tenes que volver a intentar, una vez y otra vez, hasta que se dé...” (Ai, hija)*

*“la tolerancia, la paciencia, el esfuerzo, la mayoría de las cosas las aprendí de ella (...) y yo creo que el esfuerzo, si es lo que te gusta, porque ella se pasaba toda la noche así estudiando, o haciendo trabajos y eso me da un ejemplo a mí, de cómo tengo que ser yo para conseguir lo que quiero conseguir”.(V hijo)*

---

<sup>22</sup> Los hijos transitaron la educación primaria y al momento de la entrevista se encuentran cursando la educación secundaria.

*“...no rendirse, me refiero a no dejar de estudiar por problemas que se te aparezcan en el camino, ponele, en el caso de mi madre, ella perdió una materia pero no por perder una materia dejó de estudiar”. (Al hija)*

*“...y bueno, que siga adelante, siempre me apoya en que no tire para abajo, para seguir estudiando, bueno ella me apoya y bueno ahora no me acuerdo bien el consejo que me dio (...) que....que cuando no puedo hacer algo del estudio ya como que me rindo, claro, que no me rinda para hacer ese estudio”. (T, hija)*

Otro ejemplo podría ser el referido a la puntualidad:

*“ella siempre trató también de que nosotros seamos también muy puntuales, a la hora de ir a la escuela de sacar buenas notas (...) en mi caso si, te ayuda bastante en el sentido de llegar siempre a horario y también de entregar las cosas en tiempo y forma, porque los profesores cuando son más exigentes en nivel, no te perdonan si vos entregas algo tarde o si no lo haces”. (Ai, hija)*

Por su parte, podríamos definir que los saberes prácticos estarían representados por esos objetos/aprendizajes que se aprendieron por la propia experiencia. Entre esos saberes prácticos podríamos reconocer, por ejemplo, la puntualidad y los aspectos formales de entrega de los trabajos solicitados (en tiempo y con ciertas pautas de escritura y requerimientos institucionales)

*“bueno los consejos que me daba era no dejes las cosas para último momento, hacelas con tiempo, lee e interpreta, interpreta lo que estás leyendo, imaginate, ponele en literatura, imaginate lo que estás leyendo, si me dieron como actividades con un cuento, imaginarme ese cuento, las escenas que me cuenta de la historia, por ejemplo en matemáticas no se estudia, sino que se práctica, bueno, esos tipos de consejos”(...) si, siempre me decía que haga redes, resúmenes, que saque lo*

*más importante, que practique, que cuando tenga que dar una lección oral que practique, que lo diga en la mente o sola así...frente al espejo... ”.(Ai, hija)*

Entre estos saberes prácticos se mencionan también ciertas estrategias específicas de lectura y comprensión según la materia o disciplina escolar, la realización de redes conceptuales, resúmenes, estrategias de oralidad y de comunicación de lo aprendido.

Los secretos del oficio, que estas mujeres han ido aprendiendo en esta experiencia de estudiar, tanto en modo de orientaciones, saberes o conductas, se van transmitiendo día a día, a partir de las actividades cotidianas, de la resignificación de experiencias educativas previas, en las rutinas que se van instalando y del “ser” que reclama hacerse lugar en la trama simbólica familiar.

## **7.2 Crecimiento Personal y Profesional: Cambios en la Identidad Personal y Social**

En el apartado anterior nos acercamos a la experiencia de estudiar desde la mirada de los hijos/as y las amigas/compañeras y recorrimos como desplegaron la actividad de estudiar y el oficio de estudiante entre las prácticas de cuidado, crianza, así como los consejos y ejemplos transmitidos como legado a partir de la misma, con las consecuentes representaciones y expectativas portadas y problematizadas.

En los siguientes párrafos estos mismos/as entrevistados/as nos acompañarán para recorrer los “cambios y crecimientos” que observan, cómo las “ven” ahora, luego de transcurrida la experiencia, que piensan de ellas, cuales son las actividades personales y sociales que realizan. Cambios que podríamos vincular con las reconfiguraciones en las identidades personales y sociales de estas mujeres al transitar el oficio de ser estudiante como primera generación en cursar estudios de educación superior ( formación docente).



Estos cambios, crecimientos o modificaciones en términos de las entrevistadas/os se podrían agrupar en tres posibles dimensiones que denominaríamos: a) Cambios en la postura y en la personalidad, b) Cambios en el ámbito laboral y profesional y c) cambios en su organización/dinámica familiar.

### ***Cambios en la Postura y en la Personalidad***

Bajo esta dimensión se podrían considerar cambios en la actitud con la corporeidad y en la personalidad, a los aspectos aprendidos en el cuerpo y en el carácter, como la disponibilidad para hablar con más solvencia en público, sin vergüenza, con más confianza en sí mismas, más decididas, más contentas, dejando de ser “sumisas”, sin temor a expresarse y esperar cierta autorización por parte de otros en las relaciones (por ejemplo con las parejas/esposos).

*“sí, seguro, seguro que la ha modificado, porque a todos nos ha modificado y ocreo que a ella la modificó bastante, porque si yo bien con toda la postura y la personalidad que tengo puedo notar varios cambios, qué fueron porque pasé por ahí, por el Instituto, con la experiencia... me imagino ella... igual antes la veía más vergonzosa al hablar y ahora le dice chiste, hasta a la directora, a nadie se lo hubiera ocurrido, es terrible, antes no se lo hubiera ocurrido y ahora le hace chiste hasta la directora, por eso te digo, está más abierta”.*(Al, compañera de estudio)

*“Ella era como más sumisa en algún sentido, si bien siempre fue de expresarse, por ahí era más sumisa, en su casa ahora se la ve, ahora dónde está, porque hace mucho que no la veo, la vi el año pasado... el anteaño pasado fui a verla, se la ve más decidida, más de tomar decisiones sola, fue, consiguió trabajo, se llevó los chicos... como que ella se la ve decidida, de poder enfrentar y cumplir con*

*las responsabilidades de mamá y de papá.... y se llevó los dos nenes y bueno de trabajar.... Sí, cambio un montón, como que se independizó en todos los sentidos, se independizó, en las acciones, en las responsabilidades y ahora está muy contenta ella....hace poco que me comuniqué y me dijo que estaba muy, muy contenta porquese había podido llevar a los dos chicos, primero se quedó el nene y ella estaba un poco preocupada por la salud y bueno ahora se llevó a los dos, pero se la ve muy contenta”. (L, compañera de estudio)*

Son estos “cambios hechos cuerpo” que comienzan emplearse en las interacciones personales y en otros espacios sociales, por ejemplo en el espacio laboral o familiar, “llamando la atención” o sorprendiendo con la expresión de “antes no se le hubiera ocurrido”. Se reconocen nuevos/otros comportamientos y “formas de ser” y de ser posibles de ser pensados en el repertorio actitudinal como mujeres.

### ***Cambios que le Permitieron Tener un Título y una Profesión***

Otros de los cambios que se observan se refieren a la autonomía, vinculada a la actual “tenencia” o adquisición de una profesión que les permite seguir creciendo en el campo laboral.

*“la posibilidad de ser autónoma, independizarse, digamos que ella pueda tener su profesión porque cuando egresamos, ella ya egresó embarazada de su nena y eso como que la ato para poder seguir, digamos, para poder seguir estudiando después, de poder lograrlo, ¿no? crecer profesionalmente y ser autónoma, por tener su profesión, por los cursos, por seguir creciendo...” (An, compañera de estudio)*

Esta autonomía se relacionaría con esa independencia personal. Es interesante recuperar aquí la expresión de la maternidad como “atadura”, dificultando ese “seguir

estudiando”. El proyecto de la maternidad habría postergado, en este caso, el proyecto estudiantil.

*“estaba haciendo la carrera, la licenciatura y con Dana también, comentaban que estudian, que ya estudian juntas y se hicieron muy buenas compañeras y después estaba haciendo, forma parte del gremio de la UnTER, la he visto también” (N, compañera de estudio)*

Se observan notas de ese crecimiento, al momento de emprender otra instancia formativa, como la experiencia universitaria de una licenciatura o desplegar la participación docente en el gremio.

Estas estudiantes, pasan de la sumisión y dependencia a poder pensarse y desarrollar una actividad profesional con la consecuente independencia y mejora económica.

### ***Cambios en su Organización y Dinámica Familiar***

Esos cambios, que se iban sucediendo en las formas de ser y de pensar, en la construcción de autonomía e independencia económica que traería el hecho de tener un título y un ámbito laboral donde desempeñarse, habrían derivado en situaciones conflictivas, de tensión, con la organización y dinámica familiar con la que inician sus estudios de educación superior.

*“yo creo que por ahí, lo que ella tuvo que trabajar, haya tenido que ser lo de terminar la carrera (...) y después la sostuvo para poder recibirse y trabajar, pueda ser independiente de ella misma, porque...no se si se puede.. pero ella tenía problemas con su marido porque ella nos decía, yo me quiero recibir porque quiero tener mi plata, eso si yo sabía, que eso sucedía, entonces seguramente que por eso y por sus hijos, quizás por ellos”. (An, compañera de estudio)*

*“no, ella seguramente que no pudo por ahí tampoco, porque ella está separada en este momento, cuando se recibió se separó, no sé bien porque fue la separación, eso no lo sé bien, pero sí sé que al final término, como que no pudieron arreglar los conflictos que se generaron en ese tiempo.... porque cuando yo llegué, cuando empezamos la carrera ella estaba muy bien con su familia pero es como que esto de aprender a hablar, de aprender a expresar, a decir las cosas que le molestaban y por ahí el marido es como que le atribuía todas las responsabilidades a ella... lo que tenía que ver con la casa, con la escuela de los chicos, llevarlos y traerlos.... entonces estaba todo atribuido a ella y cuando ella empezó como a de alguna manera plantarse o a expresarse o a decirle que hagamos alguna actividad más complementaria.... ahí empezaron los conflictos, eso sí lo sé... pero después bueno cuando ya se recibió, se separó”.* (L, compañera de estudio)

Se plantean por parte de estas mujeres, nuevas formas, de “mayor complementariedad” o de distribución más democrática de roles y tareas, lo que ocasiona cuestionamientos a “anteriores/antiguas” formas de organización familiar, crisis y definiciones.

Entre estas aparecen las rupturas o disoluciones de esas parejas, ante la dificultad de “arreglar esos conflictos” y comenzar a “deslindar o derivar responsabilidades que anteriormente solo les pertenecían a ellas.

## **2° Apartado**

Como lo mencionamos anteriormente y ante las definiciones construidas y abordadas en el apartado metodológico, en este subapartado recuperaremos las voces de las estudiantes primera generación en sus nuevas experiencias: como egresadas, como docentes, con

reflexiones sobre sí mismas, su historia y la de sus familias, con sus implicancias en las identidades personales y sociales.

Se recuperan en esta oportunidad los ingresos al campo en el año 2016-2021. Estas experiencias serán organizadas bajo las siguientes definiciones temáticas

### **7.3 La Experiencia de Estudiar desde un Nuevo Lugar: de Estudiante a Docente.**

#### **Identidades en Pugna**

Estas estudiantes al recordar y recuperar la experiencia estudiantil señalan que el ingreso a una propuesta de educación superior se vio postergado, pausado, por cuestiones económicas y por la maternidad. Una situación compartida por las estudiantes entrevistadas.

*“yo en realidad no pude estudiar antes por cuestiones económicas, si me hubiese dado esa posibilidad de poder de hacerlo antes lo hubiese hecho y bueno sí por ejemplo.... que yo le decía, yo tuve que postergar el poder estudiar porque bueno, fui mamá entonces”. (N)*

En ese tiempo de postergación, recuperan recorridos laborales y aprendizajes hasta llegar al IFDC. Estas mujeres se desempeñaron en espacios diversos como en un comercio de una cadena de supermercados (empleadas del sector de limpieza, a repositora), en trabajo doméstico, como niñeras, personal de limpieza en la municipalidad, como empleada de una librería. Desempeños realizados incluso de forma paralela con los últimos años de la escuela secundaria y en forma paralela con la carrera en el IFDC.

*“bueno cuando salí de la escuela secundaria (silencio) la idea de ir a estudiar a otro lado bueno, no había plata suficiente para pagar un alquiler y demás ... y tampoco había casas como residencias, entonces como para poder ingresar alguna residencia no, no, no había... Así que igual de todas maneras... a los*

*16, yo trabajaba con mi mamá... trabajaba de limpieza o de niñera, donde podía... comencé a trabajar en la casa de la doctora también qué tiene, que son dos casas del 25 de mayo juntas... entonces atrás tiene como un súper patio y al costado del patio tiene el consultorio, había que limpiar ese patio y la parte del consultorio era como un trabajo aparte, te pagaban como un trabajo aparte, comencé ahí y después cuando mi mamá no podía o alguna cosa, incluso cuando ella una vez le dieron las vacaciones, en un año la reemplace yo... o sea tomé su lugar en las vacaciones y después cuidaba unos niños en el 25 de mayo.... cuando estaba en el último año de la escuela trabajaba también en una casa y ahí limpiaba, planchaba ordenaba (...) con los niños y bueno una vez me pagaron el mes siguiente ya no me pagaron (se rie)”.  
(N)*

En estas primeras instancias de desempeño laboral en las que se “reemplaza” o “se toma el lugar”, es donde se aprendería una condición o característica que se valora tanto institucional como personalmente en la actividad estudiantil: la responsabilidad.

*“(...) Sí, bueno, contenta porque bueno es como que reconocen un poco está responsabilidad que uno carga qué te hace como persona ¿no? Cómo que te marca y bueno después estuve ahí en el Mauri, hasta que abrieron el Instituto”. (N)*

*“Y bueno, N por lo que yo sé...ella trabajó desde muy chica, entonces también puede ser, lo que a ella le inculcaron, su familia, de ser responsable, ella trabajó siempre de niñera, entonces ella se gana la vida siempre desde chiquita y después atendió un local ahí en Sierra Grande, muchos espacios en los que participó y que le demandaban una responsabilidad y un compromiso desde muy chica, yo creo que hay algo de parte de la familia, de sus padres, de lo que a ella le*

*inculcaron, yo creo que la responsabilidad viene por ahí...y también viene el en sentido de seguir su sueño, ¿no? Tiene bien presente cuál es su sueño, vos tratás de dar lo mejor de vos para poder conseguirlo, dio lo mejor de ella para poder enfrentar la carrera, para participar en todos los espacios de instituto y también se le complicaba, también tenía dos nenes chiquito de la misma edad que los míos y además de eso trabajaba, o sea que ella también tuvo que ir trabajando en diferentes espacios, cumpliendo diferentes roles, mamá, hermana, hija, esposa, entonces creo que de ahí viene la responsabilidad que ella le puso a la carrera”. (L, compañera de estudio)*

Las mujeres entrevistadas, llegan hasta el IFDC de Sierra Grande, desde recorridos educativos sinuosos, complejos, alterados, interrumpidos, incluso desde diferentes espacios geográficos.

Cuando se confirma la creación del IFDC en la localidad, estas estudiantes observan este hecho como la posibilidad de retomar, iniciar o lograr alcanzar un sueño: estudiar y ser alguien, como lo mencionamos en párrafos ya expuestos.

Anteriormente compartimos voces y relatos que señalaban que para poder estudiar tuvieron que buscar la forma. Esta idea aparece nuevamente, ahora en los registros de las estudiantes mujeres.

Buscar la forma podría vincularse en un primer sentido a las “nuevas formas de organización de la vida y dinámica familiar” que posibilitara el ejercicio del oficio de estudiante pero también se podría relacionar con “una forma personal”: una identidad personal y social diferente hasta este momento vital en el que inician sus estudios de educación superior en el IFDC.

En relación al sentido sobre las “nuevas formas de organización” las estudiantes recuerdan, en primera instancia, que la única forma posible de estudiar era de noche.

*“Por ejemplo estudiaba yo cuando los chicos dormían, siempre a la mañana o de noche...horas a la noche terminaba de cenar, de ordenar y ya después agarrar las carpetas... Aprovechar que los chicos dormían, era la única forma y después capaz que dormía en el día dos o tres horas y durante el día, que la escuela, que esto, que lo otro, que cocinar, lavar, planchar, que ir a hacer las compras, cursar y de vuelta y de vuelta.... era la única forma, como que no tenía otro tiempo tuve veces que bueno que la casa estaba todo un despelote todo...papeles por todos lados, hojas de estudio pero sí más que nada de noche”. (J, 2021)*

*“cuando vos quieres estudiar, buscas la forma, te levantas temprano, limpias, después ya hacíamos grupo con las chicas, después llegaba y tenía que cocinar, esperaba a mi marido que trabajaba, pero siempre me organice bastante bien, nos poníamos de acuerdo con las chicas a ver en que horario nos podíamos juntar y después de almorzar ya quedamos libre y después bueno, había que hacer grupo, juntarnos y después venir a cursar”. (E, 2021)*

En segunda instancia, el grupo adquiere gran importancia, dado que las actividades que se les solicitaban en el cursado no eran aplicacionistas o memorísticas, sino que tenían que poder “explicar”. El sentido de “explicar” podría vincularse con las tareas que requieren de la apropiación del conocimiento, conocimiento que se vuelve una “propiedad”, un bien que se comienza a poseer, a construir a partir de la experiencia con otras estudiantes, un aprendizaje de saberes del oficio de estudiante en movimiento. Cómo lo podríamos apreciar en las siguientes referencias: *“un saber que no sale hasta un saber a apropiarse”*.



*“Si, yo siempre les recalco, que si no entienden algo que vayan a la clase de consulta, que cualquier duda siempre le pregunten al profesor, me preguntan a mi..J, como era esto..pero yo por ahí no me las se a todas, entonces lo que no me sale a mi es explicárselo y llevárselo a que ellas lo entiendan, todavía no me sale, por ahí yo lo entiendo pero no me sale explicarle a ellas y siempre les recalco eso, que cuando consulten, cualquier duda, siempre está el profesor ahí, para que evacuen sus dudas, no se queden”. (J, 2016)*

*“para estudiar bueno siempre en grupo, siempre con mis compañeras, bueno teníamos los finales, nos juntábamos y tratamos de hacerlo siempre todas igual, que todo fluya y que lo podamos entender todas ¿viste? ... al principio como que era ... yo igual había estudiado un año, yo estuve en una universidad, como que hacía resúmenes y era todo teórico y en esta no era solo memorístico digamos, sino que tuve que apropiarme de los contenidos, apropiarme de que estoy aprendiendo y para qué cuál es el fin, la misma que en una planificación, qué es lo que quiero enseñar, para qué, porque, como, los propósitos ¿viste? Con qué propósito... algo así y bueno y fue así que fui llevando adelante la carrera, siempre con las compañeras, que siempre estuvieron haciendo muchos resúmenes, incluso bueno ahora me había anotado para la carrera de primaria pero me tocó irme... quería seguir estudiando”. (J, 2021)*

En relación a estas dinámicas grupales, otros dos aspectos incipientes se podrían recuperar como significativos: el ejercicio de explicar y el de entrar en debate.

*“y nos juntamos estudiar en grupo ...a estudiar en grupo es una de las facilidades que te da y te abre el debate y es una de las posibilidades que te da esta carrera, de poder estudiar, estudiarla, por eso una de las cosas más importantes*

*creo que es este trabajo en equipo.... el estudiar en conjunto, de poder expresar eso que ya saben y que a uno le cuesta y qué bueno decís: ¿y vos qué pensás? y yo creo que tal otra, respetar los tiempos, a mí me costaba mucho”. (N)*

Se estudia en grupo para compartir experiencias con “las que saben”. “Las que saben” serían aquellas estudiantes que han tenido paso por instancias de formación en educación superior (Universidad o Institutos), pero que por las condiciones descriptas (económicas y el ejercicio de la maternidad) tuvieron que dejar de estudiar.

Otra condición derivada de ese trabajo en grupo es el referido a la constancia para sostener ese oficio de estudiante en las nuevas organizaciones familiares.

*“tenes que tener mucha constancia, ¿no? constante todo el tiempo y hacerte de un grupo de compañeros, eso ayuda mucho a trabajar en equipo, si no entendes algo, pedís ayuda a tus compañeros, a los profesores, cuando no entendes....nunca nos quedamos, así que en conjunto, así íbamos avanzando en equipo, porque también se trabajó mucho en grupo también, así que eso ayudaba mucho, sino entendías algo, eso ayuda también”. (E, 2021)*

En esta forma de organizarse para estudiar, entonces se requiere de un grupo donde poder aprender a explicar, a entrar en debate, con constancia para sostener este trabajo durante tiempo prolongado. También se reconoce la importancia del acompañamiento de profesores y de las clases de apoyo como el sostén en esas primeras experiencias.

Respecto del segundo sentido sobre la búsqueda de la forma personal, aparece lo que señalábamos anteriormente sobre esta “imposición” y ese hacer lugar a la identidad estudiantil en el “*ahora mamá estudia*”. A partir del despliegue de estas experiencias y organizaciones para estudiar, se pide, se solicita, se necesita espacio y silencio: condiciones requeridas para el ejercicio del oficio de estudiar.

*“en algún momento bueno uno se los dice, bueno ahora me toca, es como que yo siempre les dije a mis hijos que yo estaba estudiando, bueno ahora mamá está estudiando, necesita tal espacio, necesito que hagan silencio, necesito que me ayuden por ejemplo a cortar estos papeles y ellos me ayudaban a recortar papeles, todos colaboraban...”.(N)*

Estas estudiantes, hoy egresadas y en ejercicio laboral, empiezan a dar cuenta de los “cambios de forma” que se produjeron para estudiar una propuesta de educación superior. Cambios de forma en un doble sentido: tanto en lo social/familiar como en lo personal. A continuación nos acercaremos a los sentidos y expectativas que circularon a su alrededor de su experiencia educativa.

### ***Expectativas y Representaciones Sociales y Familiares Alrededor de las Estudiantes***

#### ***Primera Generación. “Renegarse del Contexto: de los Consejos Familiares a los Cuestionamientos Personales”***

Continuando, y tomando la experiencia de estudiar como una instancia con implicancias no solo educativas sino también subjetivas y sociales, las estudiantes-egresadas primera generación reconocen que sobre dicha experiencia y sobre sí mismas, operaron representaciones sociales, expectativas familiares y personales.

Representaciones y expectativas que comienzan a ser interpeladas, problematizadas y cuestionadas en una relación dialéctica, procesual, hasta llegar a una resignificación de las mismas.

De las entrevistas sostenidas con este grupo de mujeres podemos encontrar en primer lugar representaciones y expectativas sobre las trayectorias previas y en relación a la educación superior, en segundo lugar podemos reconocer acciones de “apoyo y reproches” al

desarrollo de este proyecto educativo actual y por último resignificaciones/interpelaciones de las propias percepciones

En relación a las trayectorias previas encontramos ideas o representaciones construidas y portadas por las estudiantes referidas a una recorrido tipo: egresar, estudiar, recibirse y trabajar. Aunque luego “pasan cosas” haciendo referencia a las condiciones económicas familiares que lo permitieran o no, como a las condiciones que las instituciones educativas que pudieran ofrecer.

*“yo elegí la escuela secundaria, en ese momento....todavía era centro de educación media N°39, yo elegí esa escuela porque ya tenía decidido, cuando salí de la escuela primaria que quería ser docente de nivel inicial, me gustaba muchísimo la otra escuela, la escuela técnica, pero no me iba a servir, no me iba a servir para lo que yo pensaba seguir estudiando, es como que cuando uno está en la primaria dice, salgo de la primaria, voy a la secundaria, hago el terciario, me recibo y encuentro trabajo....después pasan cosas (jaja) pero en ese momento, eso son los pensamientos...”.(N)*

*“porque antes no había tantas facilidades, si antes te iba mal, rendías y si te iba mal repetías, en la primaria antes, si tenías un poco-sa en el boletín, si repetís, repetís, no habían trayectorias, no había todo esto que hay ahora”. (N)*

La obtención de un título, de una certificación de la educación secundaria trae consigo la expresión de “orgullo familiar” por ser también primera en la familia en obtenerlo. Esa obtención podría estar marcando una diferencia a nivel social, un reconocimiento: el egreso es motivo de divulgación entre familiares, amigos y vecinos.

*“Sí sí todo iba encaminado hasta que bueno...cuando terminamos en la escuela secundaria yo vi la cara de mi papá, la expresión el orgullo que él sentía que*

*terminara la secundaria, porque era la primera de mis hermanos y de mis hermanas del otro lugar qué pudo compartir el paso por la secundaria.... yo fui la primera hija con la que bajó viste que antes tenías que bajar y recibir la vela en el acto.... igual que cuando hicieron el acto en la escuela secundaria.... él estaba ahí como muy orgulloso se lo veía y les contaba a todos “porque ella terminó la secundaria” (en referencia a sí misma)”.(N)*

*“bueno para papá y mamá... ellos estaban muy orgullosos los dos, soy la única de la familia que pude estudiar, mis hermanos son muy inteligentes pero muy.... porque hacen de todo, hacen electricidad, pero no tuvieron la posibilidad de estudiar porque nosotros somos del campo.... Yo estudié porque me vine a una residencia, acá en los Menucos ... salí de mi casa cuando tenía 12 años, y de esa vez nunca más volví.... no volví a quedarme, volvía una semana de vacaciones, un mes, cómo voy a pasear ahora... pero mis hermanos, yo siempre le digo sí hubiesen estudiado no sé que hubiesen sido, porque son tan inteligentes, porque saben hacer todo y ellos se ganan la vida en la esquila, en la construcción, en la cantera, en electricidad, lo que vos le pidas lo hacen, entonces yo soy por ahí un poco el orgullo de ellos, el que yo tenga un sueldo o por lo menos una entrada económica me ayuda... Yo también los puedo ayudar a comprar lo que necesitan... Así que es para todos una buena decisión que involucró a todos, a mí y a mis hermanos, a mis sobrinos”. (L)*

El desarrollo de propuestas formativas de educación superior en la localidad generó gran expectativa para estas estudiantes, que veían como un sueño o una experiencia inalcanzable el acceso a una carrera profesional.

Esa expectativa es compartida también por el grupo familiar, por padres y madres de las estudiantes, que asisten al acto de inauguración del Instituto y del ingreso de la primera cohorte de estudiantes.

*“Bueno cuando se dio la noticia que existía la posibilidad, de qué se podía llegar a abrir una carrera.... porque también fue eso muchas... Muchos políticos usaron la carrera como política, decían que te iban a traer la carrera, que iban a traer la carrera, qué era como el cuento del chino, todos prometían (se ríe) pero nadie, nadie podía y cuándo se da no me acuerdo quién me dijo a mí o lo dijeron en la radio, algo así fue, que estaban inscribiendo en la escuela 251 a los interesados en la carrera... Así que fui una de las primeras en anotarse, yo calculo que si está en algún momento esa lista de los interesados, estoy entre las primeras 10 anotadas ahí y después bueno, cuando confirmaron yo tenía una felicidad enorme que íbamos a comenzar... en el acto mis papás fueron, me acompañaron al acto de inicio del 2013 (se ríe) Y ellos estaban sentados, como si yo fuera que fuera primer grado... ellos estaban atrás en el día del acto”. (N)*

Así como encontramos que para las familias y estudiantes, la obtención de certificaciones que acreditan niveles del sistema educativo que son alcanzados por primera vez, trae orgullo y es motivo de divulgación. Otras estudiantes sintieron que las miradas o comentarios de su comunidad resultaban limitantes bajo el siguiente interrogante en un posible juego de sentidos: ¿Que vas a hacer vos? ¿Qué vas a ser? . Limitaciones tanto en la acción como en el ser.

*“creer que uno no es capaz de hacer algo, de dejar que alguien te ponga en la cabeza que vos no sos capaz de hacer algo, porque creo que eso también es una de las cosas que a uno lo limitan ¿Qué vas a hacer vos? ¿Con qué? ¿A dónde vas a ir?*

*si no tenés nada y bueno si no tenés nada, ¿como lo saco para tenerlo?... Yo creo quees eso, de seguir creyendo en uno mismo, que uno no tiene porqué aguantar, qué otro te humille, qué otros te denigren y mucho menos porque sos del campo, porque hay muchas representaciones en función de la mujer, flaquita, de la modelo, de la rubia, también en ese sentido hay socialmente, hay personas muy crueles que te creen, que te ven la cara y que vos no podés ser eso, yo creo que eso pasa en los pueblos chicos, donde ellos creen que uno no puede no puede hacer cosas.... Yo siempre digo, la imagen de la maestra jardinera siempre se vio tradicionalmente antes...cómo era antes la buenita, la que era carismática, la flaquita, hay muchas representaciones sociales que siguen y que creen que vos señora grande, porque yo ya tengo 37 años, que no puedo ser maestra jardinera porque soy una persona grande....no sos jovencita, no sos flaquita, no sos linda, no sos esto... es como que hay mucha representación todavía y sobre todo en los pueblos chicos, muchas porque te conocen, porque saben de dónde venís y te dicen... esta es de Prahua, esta es campesina, esas cosas siempre pasan, pero bueno uno tiene que seguir creyendo en una misma”. (L)*

Esos sentidos limitantes referidos al “ser y hacer” aparecen en vinculación con el “tener” (pertenencia social), con la ubicación en el campo (pertenecía geográfica, con el ser grande (pertenencia generacional) expresadas en el “vos no tenes nada, sos del campo, sos señora grande, no sos jovencita no flaquita ni linda”. Representaciones que contrastan con los imaginarios esperados de la maestra jardinera, profesión para la que estas estudiantes están estudiando.

Como lo planteábamos anteriormente, en segundo lugar encontramos como en el ejercicio del oficio de estudiante, estas mujeres comienzan a reconocer acciones de apoyo y reproches al desarrollo de este proyecto educativo actual

Entre las expectativas y acciones de apoyo se mencionan a las familias: padres, madres, hermanas.

Se acompaña un proyecto que tendría beneficios para todo el grupo familiar, además del reconocimiento y orgullo como sentimiento social ante una nueva certificación educativa. El apoyo se manifiesta en el respetar los tiempos, cuidar los hijos, alentar, animar.

*“no, yo esos problemas no los tuve, ni un drama, porque mi familia me apoyaba mucho, ellos entendían por ahí que yo tenía que estudiar, respetaban el tiempo, así que no se generaron conflictos, ellos me apoyaron un montón, incluso cuando yo quería dejar, ellos me decían, no, no , seguí! así que no tuve drama en ese sentido”. (E, 2021)*

Ese apoyo también se les reconoce a los hijos/as que son los que conocen la labor de persistencia.

*“como hijo, son los que más vivenciaron nuestra labor nuestra persistencia, fueron ellos o sea ellos son los que nos vieron llorar cuándo nos iba mal o porque estábamos estresados, porque también estuvimos muy estresados, sobre todo en lo que es las prácticas no sé porque uno es como que se estresa tanto, incluso nos hemos angustiados estando en el instituto y me siento mal y capaz que hoy lo ves y decís no era para tanto... que trágica qué somos.... ellos vivieron con nosotros todos”. (N)*



Pero también comienzan a aparecer y recibir reproches-indirectas, tener “roces y críticas” por parte de sus parejas. Que se fueron presentando en anteriores experiencias y que conllevaron al repliegue de estas mujeres al hogar.

*“En ese entonces había venido la empresa de la Anónima y bueno tiré mi currículum y me toman viste y bueno empiezo.... arranque por ser empleada del sector de limpieza y después me pasaron a reposición y así...y después veía yo también lo mismo, cuando vos tenés un trabajo no podés estar al 100 en la casa y más teniendo mi pareja fuera, se me re complicaba entonces bueno...por ahí venían los reproches o las indirectas.... Por mí misma decido dejar de trabajar y volverme a ocupar de mis hijos y de mi casa, entonces también ahí empiezan los roces, las críticas, hablando ¿no? de mi pareja y empiezo a ver las cosas de otra forma...¿porque yo tengo que renunciar a algo siempre? y digo, no, yo quiero y ahí es donde viene la carrera, las carreras acá a Sierra, la tecnicatura y el instituto y en el 2013 y arranco y quiero estudiar...”.(J, 2021)*

*“Claro, en dedicarle mucho a los grupo, teníamos que reunirnos, porque siempre había algo para hacer, tenías que dedicarle tiempo a una carrera ....a una carrera hay que dedicarle tiempo y esfuerzo y yo trate de darle todo, si bien capaz que le daba un 70, un 60, me hubiera encantado darle un 100, pero no podía.... así que bueno, era...¿otra vez tenés que hacer grupo? o había grupos en los que nos teníamos que reunir por los horarios a la noche ¿viste? nos poníamos de acuerdo y capaz que había compañeras que trabajaban y que no podían, que tenían algo y yo decía si, si, no hay drama y no sé capaz que pensaba que yo me iba a otro lado, qué sé yo” (J, 2021)*

Los reproches, las indirectas y los roces comienzan cuando estás estudiantes dedican tiempo a sus actividades estudiantiles, cuando esa organización familiar primera se empieza a tensionar ante nuevos horarios, tareas y una nueva organización familiar con la asunción de nuevos roles y el intento de “redistribuir otros”.

Cambios que comienzan a darse en el plano del pensamiento en relación a las actividades cotidianas y luego se interpelan las prácticas domésticas: *“lo que yo pienso está actualizado”* en relación al cuidado, crianza, tareas del hogar.

Estos movimientos podrían derivarse de las tensiones que se generaron entre esas representaciones, expectativas, apoyos y reproches que pudieron llevar a que las estudiantes a comenzar a interpelarse sobre sí mismas y su lugar social y educativo: *“Te empezas a dar cuenta; situaciones de interpelación y reniegos”*, derivados de su experiencia educativa en el instituto.

*“en realidad es como que me empecé a dar cuenta cuando empecé el Instituto, era como que en ese momento te empezás a dar cuenta de todo, de todo lo que uno hace, qué cuando uno no está las cosas no se hacen, no están, y yo también tenía la costumbre de decir bueno voy a ir a tal lado, o, ya vengo voy a comprar a tal lado y vuelvo, pero era como una costumbre de avisar, no de avisar por las dudas, sino como de rendir cuentas de lo que hacía, bueno salgo a las 10:00 de trabajar y era como que tenía la obligación de 10:20 más tardar estar allá, en la casa, que era lo que me llevaba el tiempo del trabajo a la casa, es como que digo bueno, estás cuestiones como qué están tan normalizadas en uno.... (...) bueno ahí también te das cuenta, de yo no puedo con todo, necesito ayuda y bueno en casa hemos dicho, bueno yo no te pido que laves los platos pero qué pero donde puedas ayudar, tenés que ayudar y bueno después con Martín hemos tenido muchos encontronazos, muchas*

*diferencias en palabras, porque bueno lo que yo pienso está actualizado, y lo que él piensa estaba machista, está todavía desde otra época, que uno lo entiende por qué bueno nosotros venimos de esa época y que mi hijo sea machista ahora en este momento, en la actualidad es, como que porque no está como porque no está criado en una época de machismo, pero bueno....” (N)*

Otros “*te empiezas a dar cuenta de todo*” referidos a la costumbre de avisar, de rendir cuenta, donde entra en conflicto la organización familiar. Entonces aparece mención al “*Yo no puedo con todo, necesito ayuda*”.

En esas experiencias de interpelación señalan “*te empiezas a dar cuenta*” y comienzan a reconocer que “había consejos, como lo natural sobre lo que le corresponde a una mujer (*todo yo, un yo para todo*). Ser mujer es tener mucha responsabilidad por ejemplo: ocuparse de la casa, ser mamá, ser trabajadora.

*“creo que de mi infancia, tiene que ver mucho de mi crianza, por ejemplo en mi casa ,el que tenía voz y voto era mi papá, mi mamá era más sumisa, se hacía lo que decía mi papá y punto (silencio) y fui criada prácticamente más como mi mamá, porque cuando cierra HIPASAM acá, mi papá se va a vivir a otro lado, o sea fue a buscar trabajo a otro lado y venía no sé, en ese entonces, dos veces al año, prácticamente fue criada más con mi mamá, pero cuando venía se tenía que hacer lo que decía él, era como muy.... no sé... autoritario, a tal hora la comida y tenía que estar ahí ....mi mamá, igual ella no trabajaba, recién ahora viste.... era más de la casa, mi papá era el que traía...yo creo que.... que por ahí parte de mi personalidad o de mi forma de ser viene de ahí”.(J, 2021)*

*“por eso decía yo que en mi infancia la mujer tenía que pedir permiso para ir a tal lado o era como más cuestionada.... mi mamá, como sin querer, también me me*

*daba consejos, por ejemplo, que tenía que tener todo ordenado o en el mismo ejemplo de que si él llegaba del trabajo la comida ya estaba lista, los chicos estaban limpios, entonces era como natural para nosotros y uno crece de esta manera, y entonces como que ya se lo apropia, cómo que no está mal y hasta el día de hoy es como que yo estoy acostumbrada,... Y no y no sé si me voy a sacar esa costumbre porque está muy arraigada, a organizar por ejemplo, yo cocino en mi casa.... ahora vivo con mis dos hijos, estamos solitos porque Martín está navegando pero cuando viene mi familia o viene cualquiera yo soy la que cocina, yo junto los platos, yo pongo los platos, cómo que todo yo, yo, yo”. (N)*

En ese darse cuenta, aparece otro movimiento que podríamos denominar: “renegarme”. Y lo señalan como esta instancia de problematización sobre el lugar de la mujer, la vinculación con el trabajo doméstico y el espacio de desarrollo personal solo en el ámbito privado (la casa).

*“y creo que es la decisión, yo siempre lo digo, porque yo siempre cuento mi experiencia, yo aprendí a renegarme de mi contexto, yo creo que aprendí tarde porque aprendí de grande, después que tuve mi nene, que no sabía qué hacer para darle de comer, para comprarle los pañales y aprendí ahí a renegarme, entonces ahí yo dije no, no puede ser que me tenga que quedar en mi casa, con lo que a mí me gustaba estudiar, buscar otras cosas y creo que fue la decisión más importante, la que mejor tomé mi vida porque yo a partir de esa decisión, que dejé todo porque dejé todo, dejé”. (L)*

*“yo le digo tienen que hacerlo aunque sea en el nocturno, o sea el secundario es un paso más y después hagan algo más, como para seguir estudiando, para no quedarse ahí y de ama de casa porque creo que eso atan mucho a la mujer, creer*

*que ella nació para estar en la casa y de eso nos renegamos..... Nosotros también y yo me reniego todos los días acá en la casa, de decir no, yo sola no ensucié el piso, yo sola no ...acá somos varios, yo sola no, de eso yo aprendí, a renegar, ese fue el cambio, así, brusco ....(...) claro me reniego, lo problematizo, les explico, les digo la mujer no nació para estar en la casa, sí de hecho una mujer te está trayendo el sueldo a la casa, nació para eso pero para muchas cosas más también, yo de eso, mi pensamiento cambió totalmente en mi casa”.(L)*

Con el renegarme hay un cuestionamiento de esas pautas de crianza, de esas “formas” esperadas de ser, de representaciones de quien se podría ser. Una generación que “abre caminos” no solo en el espacio educativo, sino en el social, caminos nuevos para sus hijas, sus hijos.

Otras mujeres son posibles, otras formas de ser mujer es posible a partir de la experiencia de estudiar.

### ***Estudiar Moviliza y te Abre Puertas: una Relación con el Tiempo, un Lugar y con el Cuerpo***

Iniciados estos procesos de revisión, interpelación y problematización durante el cursado de la carrera en el Instituto, al egresar se reconoce que estudiar es una actividad que “te moviliza y abre puertas”. Abre al espacio público y social en contraposición con el espacio de la casa que te mantiene “ahí”, inmutable, en el mismo lugar, día tras día. Las moviliza en su sentido sociosubjetivo, estructural y simbólico, pero no solo en sentido individual sino también familiar, colectivo.

Así, se reconoce que el estudiar es una construcción para otras experiencias educativas personales y familiares: se aprende a dedicar tiempo, esfuerzo, se amplían

conocimientos y saberes que permiten “enganchar” más fácilmente si decidís estudiar otra carrera. También para orientar a otros miembros de la familia en los inicios de una carrera.

*“Si, y ahora me encanta, porque ahora al tener la base, te enganchas ahí nomas, sabes de lo que están hablando, me gusta, me encanta, (...)Y por ejemplo, ahora estoy cursando Ciencias Sociales., en cuanto a los contenidos, en cuanto a que hacemos referencia a las ciencias sociales, como se fue conformando como ciencia...y todo el trayecto y esto sí, de que las ciencias sociales, ahora estamos viendo que está conformado por tres, por geografía...entonces yo no lo sabía, entonces como que eso ahora se está ampliando...”. (J, 2016)*

Ese conocimiento es el que se necesita para “trabajar”, como el capital que legitima el ingreso al campo educativo. Es así que las estudiantes-egresadas reconocen que sin estudios no tenes un trabajo, podría ser en este caso un trabajo formal, valorizado socialmente y familiarmente.

*“¿qué me pudo aportar a mi? y haber adquirido mayor conocimiento para seguir ahora y poder trabajar, ¿no? sino estudias no puedes trabajar, eso es un gran cambio, que con el estudio puedes llegar a hacer otras cosas que antes no podía hacer”. (E,2021)*

A partir de este recorrido postulan la idea de que con el estudio llegas y se te abren las puertas. Son las estudiantes que señalan que la única forma es a través de la educación, sino las puertas no se abren.

*“Entonces le digo, esto no es tan sencillo como la secundaria de tener 4 o 5 hojitas para leer y ya está, hay que hacer muchos resúmenes, hay que hacer muchas redes porque si no, no podés aprenderte de memoria todo, como que ellos siguen viendo que yo sí bien ahora como que yo no amanezco sentada, porque ya el cuerpo*

*no me da.... Pero sigo, sigo durante el día, me organizo y bueno, y ellos, yo creo que ..les voy a dejar algún día, el ejemplo de haber podido salir adelante, a pesar del contexto, de las circunstancias, yo le digo a mi nene, vos tenés que entender que el campo no va ayudarte a nada, no llegas a nunca nada y que la única forma que vos salgas adelante y tengas algo es estudiando, de lo que vos quieras, de lo que a vos te guste pero estudiando, ....No, no hay otra no hay otra manera, porque las puertas no se abren para el que no tiene estudio, así que bueno, eso yo ya los tengo bien aconsejados, para que puedan seguir estudiando”. (L)*

El título abre puertas, y este cual llave, en sentido metafórico, a mejores condiciones de vida personal y familiar: lo hace al trabajo remunerado, a una obra social, a estabilidad laboral, cosas a las que no llegas con el trabajo en el campo. Salir adelante, llegar a algo, abrir las puertas podría vincularse también a los accesos, al ingreso a la educación superior. Por consiguiente a múltiples mejoras en su trayectoria vital.

Por eso L, remarca la importancia de flexibilizar las entregas, por ejemplo en los trabajos tiempos al otorgar más tiempo ya que muchas estudiantes, al ser madres, amas de casa y trabajadoras a veces no llegan en esos tiempos y es ahí donde se “cierran puertas”.

*“pero le estamos cerrando las puertas, limitándola, cuando tiene que entregar el trabajo sí o sí ese día, ahí también creo que nosotros le estamos cerrando la puerta a esa mujer y a lo mejor el estudio es lo único, que como me pasó a mí, que la va hacer salir adelante, sacar a sus hijos, no sabemos qué situación pasan, su casa, en su familia, que a lo mejor le están pasando cosas que ella no puede contar y que sí estudia no dice nada, pero si nosotros cerramos todo, cerramos las puertas a ella, es como que también vamos a hacer cómplices de alguna manera de que ella siga relegada, siga relegada ahí, en su casa”.(L)*

Interpelaciones sobre sí mismas, sobre el ámbito educativo y laboral, al pensarse en otros roles, en otros espacios sociales, en mejores condiciones que hasta ahora.

### **7.3 De la Postergación al Debate Personal: Estudiar para no Relegarse, para Tener Voz y Abrirse al Mundo**

En el apartado anterior señalamos que para poder estudiar tuvieron que buscar la forma. En esa búsqueda de la forma encontramos dos posibles sentidos. El primero estaba referido a las “nuevas formas de organización de la vida y dinámica familiar” que posibilitara el ejercicio del oficio de estudiante. El segundo de ellos también se lo podría relacionar con la búsqueda de “una forma personal”: una identidad personal y social diferente hasta este momento vital en el que inician sus estudios de educación superior en el IFDC.

Iniciados esos momentos de revisión, interpelación y problematización, luego de egresar, se reconoce que estudiar es una actividad donde se manifiestan identidades en pugna, una experiencia que te moviliza y abre puertas en términos laborales y formativos.

En este caso, profundizaremos en aquellos aspectos personales, subjetivos, sobre “sí mismas” que se fueron modificando a partir de esta experiencia formativa transitada y que pueden reconocer en este momento.

Cuando se les pregunta por aquellos cambios que observan luego de su paso por el Instituto reconocen que les permitió en primer lugar, saldar deudas y realizarse como personas a través de la obtención de un título de educación superior. Ya que las experiencias de maternidad por las que debieron pausar una vez este proyecto, les había ocasionado la renuncia a un sueño, a una meta.



*“Porque mi papá quería que yo me reciba...y es como el pilar...el cabeza dura que tengo ahí...sería como un orgullo para él ...que me reciba y me formen como persona, realizarme....yo siempre digo, como que en ese tiempo yo le había fallado, que quede embarazada estando estudiando en Viedma, como que le falle, sentí que le fallé y después formé mi familia y ya no pude retomar eso y esa es la deuda que quedó...”.(J, 2016)*

Esa realización personal, a partir del estudio y la titulación, se reconoce como “crecimiento” en aspectos de su personalidad, como cambios en sus actitudes y en la expresión corporal: dejan de ser tan tímidas, calladas, se expresan más y mejor hablando en público. Un crecimiento producto de un proceso, con aprendizajes que se fueron construyendo con sus compañeras de estudio.

*“después de recibirme, mi crecimiento personal, el crecimiento que una va teniendo, uno sigue aprendiendo, está en continuo aprendizaje...me ayudo a crecer como persona...y al conocimiento que uno ha adquirido durante esta trayectoria escolar...”.(E, 2021)*

En este crecimiento reconocen además que entran en debate consigo mismas. Entrar en debate implicaría mantener controversias, luchas, disputas en aspectos de la vida cotidiana que hasta el momento venían transitando sin cuestionamientos, donde el recorrido por el instituto les presenta otros y diferentes puntos de vista.

*“y bueno el oficio de ser estudiante creo que a mí me marcó muchísimo ¿No? todavía hasta el día de hoy sigo aprendiendo y sigo, cómo cuestionarme las modalidades que tengo en la vida, básicamente en el vivir diario y como que entró en debate conmigo misma ¿no? Y quizás no sería tan así, pero sí me marcó mucho lo que es ser mujer, cómo que por ser mujer uno tiene algunas responsabilidades, que*

*incluso en otros lados ahora las chicas tampoco las hacen así como las hice yo, pero bueno..... aparte de ser mamá, trabajaba, entonces era como parte de trabajar preocupada, la casa, después me ocupaba completamente de todo”. (N)*

*“Creo que el hecho de reflexionar sobre diferentes aspectos de mi vida, de ser como más abierta al mundo, yo era muy cerrada, yo era de.... “eso qué estás haciendo, está mal”, “Eso no se hace” y bueno ....yo igual antes de empezar estudiar ....en la iglesia, cómo que también, tenían su punto de vista, de las cosas por ejemplo, los Testigos de Jehová, que no se podía hacer esto.... que no se podía hacer lo otro... y yo también fui criada en eso ¿viste? de chiquita también, iba que esto está mal, como que todo estaba mal, como que todo el mundo estaba mal..... Que vos tenés ese pensamiento y después que empiezo a estudiar, empiezo a abrir y veo más allá, cuando empiezo a estudiar, vivimos en un mundo, en un sistema.... Pero hay que respetar y abrirse a otros pensamientos, a otros... por ejemplo, se me viene a la mente esto de esto de la separación.... me costó a mí separarme, no es que dije, bueno me separé, ya está, sino que tenía una ideología o algo... Cómo que cuando uno se casa es para toda la vida, qué sé yo... y en mi casa no se podía hablar ni de divorcio..... por ejemplo esto de una mujer con una mujer y un hombre con un hombre..... para mí hoy en día es como más natural verlo, pero verlo de otra manera, creo que la J de antes hubiera dicho “no, eso es un pecado”, la educación sexual, la J de antes hubiera dicho “no, que le vas a enseñar educación sexual a mis hijos”... qué sé yo, ahora pienso de otra manera,...” (J, 2021)*

Es a partir de este crecimiento y debate que se comienza a visualizar en su discurso una diferencia entre la yo anterior y la yo actual, se reconocen controversias sobre aquello que hay que desnaturalizar, por ejemplo al pensarse como mujeres y la forma de vivir la vida

siendo mujeres, las tareas que se les confiere socialmente, la dependencia/independencia económica.

*“te digo en cuanto a poder expresarme, a contar, hablar en público, a contar la experiencia, porque por ahí, porque yo por ahí.... Acá tengo conocidas que sí, que siguen estando en el mismo lugar y yo les digo pero busca estudiar, busca otra manera de salir adelante, si vos te vas a otro lugar, no es que no vas a tener nada, porque las puertas se empiezan a abrir enseguida, y vos buscas formas, hay forma de salir adelante, de buscarte una carrera, un oficio para no depender, porque la dependencia económica es lo peor que yo creo que puede haber en una mujer, cuando uno cree que el hombre es el único que puede trabajar y la mujer tiene que quedarse en la casa, entonces yo en ese sentido también, totalmente cambié mi forma de ver, la función que tiene la mujer en la casa, cambie la forma de ver la vida, porque yo creí que la vida era ir, estar en casa, no hacer nada y amamantar al nene y cambiar los pañales y más de eso no pasaba, más nada y bueno después me di cuenta que no era así, que vos podés ser mamá y que también podés estudiar, podés ser madre, podés trabajar, podés hacer muchas cosas a la misma vez así, que bueno, ese es el cambio más que nada, el comenzar a desnaturalizar cosas en mi vida, desnaturalizarlas y no creer que eran así porque ya siempre se había hecho así”. (L)*

En ese proceso de diferenciación entre el yo anterior y el actual, de crecimiento, aparece un nuevo “yo”, que se despliega, uno que deja de relegarse, al que se le comienza a dar importancia y se comienza a poseer: “empecé a tener yo”.

*“Y bueno, para mí, es cómo que yo me di importancia, no solo con el título, si no yo también empecé a tener “yo”.... era más callada, más tímida, más de estar encerrada, sigo encerrada porque me gusta vivir así...pero para mí fue un cambio*

*total, porque mi independencia económica fue mi poder decidir, yo por ejemplo ¿qué quiero? ¿qué quiero hacer? si sigo estudiando, veo de qué manera puedo seguir ayudándole a los chicos para que ellos estén bien, o sea sí, fue un cambio total, fue un cambio que hizo que a mí, por ejemplo, me dio, no busco un reconocimiento ni nada social, ni nada, pero para mí un reconocimiento mío, que yo diga esto es mío, esto lo logré yo, esto lo hice yo, me independicé, viví de otra manera, eso fue muy importante para mí”.(L)*

En este proceso de encontrar la forma, se podría establecer una relación entre la experiencia de estudiar, la obtención del título y los cuestionamientos personales al conocer que “otra realidad es posible para ellas como mujeres. Esta afirmación que planteaban al inicio de que con el estudio puedes ser alguien y en este caso, una mujer distinta a quien venías siendo.

Y es que a la obtención del título se añade la posibilidad de contar con un trabajo que no solo brinda estabilidad económica sino también la posibilidad de continuar creciendo personal y profesionalmente.

Una independencia económica que les permite tomar otras decisiones, como la de seguir estudiando un pos título docente, otra carrera universitaria e incluso mudarse de localidad.

*“con ella, Reichel, también terminamos, nos costó mucho igual, nos costó mucho, mucho, mucho, los debates, no sabes lo que fue porque era ir a los encuentros, nosotras salíamos de los encuentros, y salíamos y seguíamos hablando porque alquilábamos, porque eran dos días entonces alquilábamos y estábamos y seguíamos.... “y no, pero mira, pero vos dijiste, pero vos pensás, nos debatíamos todo” y después bueno nos reíamos, salíamos re enojadas, hay mucho...”.(N)*

*“sí jaja....yo siempre decía la típica frase “Yo viví, me crié acá, hice mi vida acá, me crie y todo acá en Sierra, nunca me fui a otro lado” y siempre decía yo “ me gustaría irme a otro lado, me gustaría irme, no sé, me gustaría probar” ... irme de acá, por ahí te pasaban cosas ¿viste? y te dan ganas de irte y ahora se me dio la oportunidad y no quiero irme (se ríe) porque es como te decía, acá tengo mi casa, tengo mi familia, tengo mis hijos ¿porque me tengo que ir?!! y bueno después pienso, lo voy a tomar como una experiencia nueva y probar, igual esto lo charle con el padre de mis hijos, porque si bien estamos separados ahora hay una buena comunicación, se lo conté ni bien agarré el cargo y me deja más tranquila en el sentido en el que me decía “vos cualquier cosa, no te sentís cómoda, acá tenés tu casa, te podés volver, están tus hijos o yo te los llevo, tranquila, tratá” .... porque yo pienso mucho ¿viste? .... vivirlo como una experiencia, si no te sentís cómoda ,que no creo.... no sé qué irá a pasar, pero no quiero pensar mucho... sino tomarlo como una experiencia nueva y a ver qué pasa”. (J)*

Transitar una carrera de educación superior les permitió construir un nuevo lugar simbólico en el espacio social como mujeres egresadas primera generación. Cuestionándose de esta manera la idea prototípica de “toda mi vida acá”.

### **7.5 Algunas Ideas a Modo de Cierre:**

Como se mencionara al comienzo de este apartado, se pretendía indagar en las representaciones y expectativas que circulan alrededor de estudiantes que son primera generación y la influencia de las mismas en la configuración del oficio. Así como indagar en las reconfiguraciones que se producen en las identidades sociales a partir del ejercicio del oficio de estudiante en estas estudiantes.

Luego de este recorrido, podemos reconocer que el desarrollo de propuestas formativas de educación superior en la localidad de Sierra Grande generó expectativas para toda la comunidad pero mucho más para estas estudiantes, que veían como un sueño o una experiencia inalcanzable el acceso a una carrera profesional. Cómo su única oportunidad, “la” oportunidad de la familia.

Las expectativas familiares de “orgullo” estuvieron puestas en estas mujeres, por ser las primeras, en muchos casos, en ser quienes llegaron a la educación secundaria y a los estudios superiores.

Las estudiantes primera generación entrevistadas, madres y trabajadoras que decidían volver a estudiar, tuvieron que diseñar una organización. Al iniciar el cursado en el IFDC, de ellas se esperaba que puedan con todo y al mismo tiempo con todo bien: estar “de acá para allá” ,de “ingeniárselas para estudiar y estar con los hijos”, “estar en todos lados y andar todo el día” según palabras de sus hijos/as y compañeras. Demandas propias de una organización social del cuidado aún vigente.

De ellas dependía el éxito o fracaso de la nueva actividad, que se suma a las que ya venían desarrollando.

Se evidencia mayor apoyo por parte de sus familias de origen y en una medida diferente por sus esposos/parejas, ya que se pone en “riesgo” la continuidad del proyecto familiar tal y como se venía desarrollando. Con la consiguiente reafirmación de la idea de la mujer cuidadora que al estudiar, se vuelve una “mujer descuidada” tanto de su hogar, como del cuidado/crianza de los hijos/as, cuestionándose incluso el rol/papel de madre.

Como lo planteábamos anteriormente, encontramos que en el ejercicio del oficio de estudiante, estas mujeres reconocen acciones de apoyo y reproches al desarrollo de este proyecto educativo actual. Se acompaña un proyecto que tendría beneficios para todo el

grupo familiar y el apoyo se manifiesta en el respetar los tiempos, cuidar los hijos, alentar, animar. Pero también se registran “reproches, indirectas y roces” que comienzan cuando estas estudiantes dedican tiempo a sus actividades estudiantiles, cuando esa organización familiar primaria se comienza a tensionar ante nuevos horarios, tareas y una nueva organización familiar con la asunción de nuevos roles y el intento de “redistribuir otros”. En este caso, mayoritariamente por las parejas y/o esposos.

Otras estudiantes sintieron que las miradas o comentarios de su comunidad resultaban limitantes bajo el siguiente interrogante: ¿Qué vas a hacer vos? ¿Qué vas a ser vos? Estos sentidos cuestionaban la pertenencia social, generacional y los estereotipos físicos –sociales respecto de ser maestra jardinera, carrera que estas estudiantes se encontraban cursando.

Ser estudiante de un profesorado de educación inicial es una identidad a la que se tuvo que “hacer lugar”, en esa organización y estructura sociofamiliar previa. Es así que esa experiencia se desarrollaría en un campo de disputa entre cuidar, criar y trabajar. La identidad estudiantil, va emergiendo, no sin conflictos. Irrumpe en la dinámica familiar y tiene que “hacerse” lugar. Movimiento contradictorio y ambivalente, entre la apuesta familiar, el peso de las expectativas y ciertos límites sociales que cuestionaban esa proyección profesional.

Las mujeres entrevistadas, llegan hasta el IFDC de Sierra Grande desde recorridos educativos sinuosos, complejos, alterados, interrumpidos, incluso desde diferentes espacios geográficos. Cuando se confirma la creación del IFDC en la localidad estas estudiantes observan este hecho como la posibilidad de retomar, iniciar o lograr alcanzar un sueño: estudiar y ser alguien.

Para lograrlo sus amigas/compañeras de estudio e hijos/as reconocen la presencia e importancia de ciertos elementos que se definen como mediadores que habrían permitido

intervenir en esta primera experiencia en educación superior para las estudiantes primera generación. Estas estudiantes reciben el “legado” por parte de sus profesores, de la institución y de los intercambios con sus compañeras.

Se reconoce la importancia del acompañamiento de profesores y de las clases de apoyo como sostén en esas primeras experiencias. Los profesores/as son reconocidos así en su carácter de mediadores, que enseñan sobre el estudiar: se aprende de y con ellos, de sus intervenciones pedagógicas y didácticas al momento de enseñar. Se podría plantear este como un primer movimiento de “legar”.

El grupo adquiere también un valor significativo en la experiencia estudiantil. Podríamos reconocerlo como un constructo. Como espacio de inter-cambio, un espacio – tiempo “entre” donde conversan, se cuentan experiencias vitales, se explican los materiales de lectura, se sacan dudas, se organizan para dar los exámenes orales. De socialización del conocimiento, de experiencias educativas y culturales. Y como espacio-tiempo “entre” de socialización entre pares que permite reafirmar la identidad como estudiantes mujeres, madres, que les permite desplegar sus aspectos subjetivos-sociales.

Del ejercicio de este oficio y su aprendizaje a través de los diferentes mediadores, estas estudiantes aprendieron los secretos del oficio de estudiar y que comienzan a transmitir a sus hijos/as y familiares. Consejos referidos a la importancia de estudiar y a un futuro laboral mejor, con la emancipación de la mujer e independencia económica. Consejos referidos a las prácticas y/o tareas como estudiantes: prácticas de lectura, organización académica. También consejos relacionados a las “conductas” y/o valores como la tolerancia, esfuerzo, no rendirse. Se podría visualizar aquí un segundo movimiento de “legar”.



Como lo señalamos anteriormente, la creación del IFDC pudo significar para estas estudiantes la posibilidad de retomar, iniciar o lograr alcanzar un sueño: estudiar y ser alguien.

Nos fuimos a las experiencias de estudiar, los mediadores, los aprendizajes y los saberes prácticos legados y los que se comienzan a transmitir.

En esa experiencia de estudiar se reconocen cambios en las estudiantes primera generación, en sus identidades personales y sociales por parte de sus hijos/as y sus compañeras/amigas.

Esos cambios son reconocidos en la corporeidad y la personalidad, en la posibilidad de titularse y en nuevas formas de organizarse y organizar la dinámica familiar (aunque todavía distan de su distribución y reducción sea más justa socialmente).

Comienzan a buscar otras formas, de mayor complementariedad, de formas más igualitarias en la distribución de roles y tareas en cuanto a las tareas de cuidado y crianza con sus parejas. En algunos casos estos replanteos llevan a conflictos y crisis que terminan en rupturas o disoluciones de esas parejas.

Por su parte, las estudiantes primera generación, señalan que “te empiezas a dar cuenta”, reconocen situaciones de interpelación y “reniegos”, como derivados de su experiencia educativa en el instituto.

Es a partir de este crecimiento y debate que se comienza a visualizar en su discurso una diferencia entre una yo anterior y un yo actual.

Se reconocen controversias sobre aquello que hay que desnaturalizar, por ejemplo al pensarse como mujeres y la forma de vivir la vida siendo mujeres, las tareas que se les confiere socialmente, la dependencia/independencia económica, la posibilidad de un

proyecto profesional personal. Con el renegarse habría un cuestionamiento de esas “formas” esperadas de ser, de representaciones de quien se podría ser.

Experiencias nuevas, en otros espacios geográficos, en otros espacios educativos que las posiciona de diferentes maneras, que les permite no solo abrirse al mundo de esta manera sino también tener voz propia y un título a nombre propio. Transitar una carrera de educación superior les permitió construir un nuevo lugar simbólico en el espacio social como mujeres egresadas primera generación. Una generación que “abre caminos” no solo en el espacio educativo, sino en el social, caminos nuevos para sus hijas, sus hijos, pero principalmente para sí mismas.

## Capítulo 8. A Modo de Conclusiones

*La historia de las mujeres cambió. En sus objetos de estudio, en sus puntos de vista Empezó por una historia de cuerpo y de los roles privados para llegar a una historia de las mujeres en el espacio público de la ciudad, del trabajo, de la política, de la guerra, de la creación. Empezó por una historia de las mujeres víctimas para llegar a una historia de las mujeres activas, en las múltiples interacciones que originan los cambios. Empezó por una historia de las mujeres para convertirse más precisamente en una historia del género, que insiste sobre las relaciones entre los sexos e integra la masculinidad. Expandió sus perspectivas espaciales religiosas y culturales.*

Perrot (1995)

En los primeros capítulos comencé señalando que la democratización del derecho a la educación para los sectores y grupos sociales históricamente excluidos, ha sido una de las preocupaciones inherentes en los diversos trabajos de investigación de los que participé.

Por ello esa preocupación e interés se han visto plasmados, problematizados y expresados a través de los interrogantes con los que se dió inicio a este trabajo de investigación. Interrogantes que circulaban alrededor de las trayectorias socioeducativas de estudiantes que son las primeras en sus familias en ingresar a propuestas educativas de

educación superior, en este caso en una carrera de formación docente en la localidad de Sierra Grande, provincia de Río Negro:

- ¿Cómo iniciaron sus estudios estas estudiantes que son primera generación? ¿Qué situaciones debieron soslayar en esos momentos y en su continuidad?
- ¿Qué acciones propone la institución formadora vinculada a la construcción del oficio de estudiar y/o para el acompañamiento de las trayectorias socioeducativas?
- ¿Qué relaciones, sentidos y prácticas se fueron construyendo entre las trayectorias socioeducativas y la construcción del oficio de estudiante de educación superior?
- ¿Qué relación se establece y qué reconfiguraciones genera el ejercicio del oficio de estudiantes en sus identidades personales y sociales, como mujeres primera generación?

Y al decir de Perrot (1995), empezamos por una historia de las mujeres, de sus trayectorias socioeducativas, del ejercicio de sus oficios como primera generación, hasta acercarnos a reconfiguraciones de su identidad personal y social, una historia del género desde una perspectiva interseccional.

Por lo que a continuación se compartirán apreciaciones generales en función de retomar los objetivos generales planteados al inicio de este trabajo de investigación:

- Indagar en las trayectorias socioeducativas las construcciones acerca del oficio de mujeres primera generación en el profesorado de educación inicial en el IFDC de Sierra Grande.
- Indagar los procesos de reconfiguración de las identidades personales y sociales a partir de la construcción y ejercicio del oficio de estudiante en educación superior en mujeres primera generación.

Estas apreciaciones se organizaron bajo tres ejes.

## **8.1 Los inicios en la educación superior de las estudiantes primera generación: ser “estudiantes condicionales”(sentidos y tensiones)**

El ser estudiante y su oficio es un constructo conformado por fundamentos y sentidos históricamente contruidos a través de los recorridos educativos transitados. Las experiencias educativas están caracterizadas por interrupciones, dilataciones y discontinuidades, construyendo ideas como esfuerzo, perseverancia y sacrificio, adjudicándose los éxitos y los fracasos escolares como producto de responsabilidades personales/familiares.

Las estudiantes primera generación fueron construyendo que estudiar implica una oportunidad. En singular, no en plural ya que para muchas de ellas fue la única oportunidad en sus familias. Estudiar aparece como una oportunidad y no como un derecho social.

Las prácticas pedagógicas en educación superior produjeron desajustes, tensionando los oficios contruidos, problematizándolos en relación el tipo de trabajo a realizar, el material de estudio a apropiarse, el lugar como sujeto de aprendizaje otorgado en la formación, las relaciones con sus compañeras/os y docentes. Y especialmente en relación al sujeto de aprendizaje, ya que son mujeres, las primeras en llegar de sus familias.

En los primeros intentos de desarrollar la acción de estudiar, donde se comienza a configurar el oficio en educación superior, podríamos señalar algunos aspectos que van emergiendo: el constituir y sostener un grupo, la disposición de cierto saberes específicos del nivel y de los espacios curriculares, el tiempo destinado a la tarea de estudiar, la diversidad de tareas a desarrollar (entre el estudio y la tareas de la casa), los espacios que se transitan y la organización familiar.

Los recorridos han otorgado saberes previos para el ejercicio del oficio de estudiante actual. “Saberes que se aprenden” desde recorridos sociales y educativos, a partir de la interacción con los “otros”.

Ser estudiantes primera generación, implicó conjugar determinadas condiciones materiales de vida con roles como los de ser madre, esposa, hija, hermana, compañera, amiga, trabajadora y responsable de la organización del cuidado familiar,, remarcando esta situación que el tiempo es un valor de uso no disponible en grandes cantidades para “sí mismas”.

El ejercicio del oficio fue reconfigurando la distribución de roles y tareas en el hogar, en la habilitación de otros espacios públicos para las mujeres que sentía que la actividad doméstica se vuelve un destino inmutable, un “estar ahí” siempre.

Ser estudiante, es una condición o identidad a la que tuvo que “hacerse un lugar”, entre las que estas mujeres ya tenían desde hace más tiempo.

Estas situaciones habrían llevado a considerar la conformación de un *ser estudiante condicional* de las mujeres primera generación. Las experiencias estudiantiles interpelan las condiciones de cursada reguladas por la normativa jurisdiccional: no logran reconocerse en su carácter de estudiantes regulares.

Cuando se accede y se recorre, se reconoce ingresar como estudiante condicional, un sentido diferente al explicitado en la normativa educativa vigente. Condicionalidad que pareciera permanecer como una vivencia subjetiva por mucho más tiempo que el establecido reglamentariamente por ser “grande”, por ser “madre”, por venir “del campo” y por ser “primera generación.” Categoría que se amplía al ser considerada desde la perspectiva de género interseccional.

Ser condicional en estos casos, es la estudiante que evalúa todo el tiempo y en cada momento su continuidad en la carrera, que sopesa todo aquello que sacrifica, desde la crianza de los hijos hasta situaciones de fracaso escolar siendo “grande”, no permitiéndose fallas,

errores o equivocaciones, la idea de recurrir espacios de formación, ni mucho menos desaprobar.

## **8.2 Sentidos estructurantes y prácticas de formación sobre el ser estudiante y su oficio en educación superior**

Los sentidos y significaciones de los actores educativos sobre “el ser estudiantes de nivel superior” se tornaron en estructurantes de las prácticas institucionales. La diversidad de esas construcciones simbólicas, a veces, entraron en contradicción con los destinatarios y la finalidad de las mismas. Aunque también las contradicciones eran al interior del equipo docente e institucional.

De las diversas acciones propuestas y los sentidos que las sustentan, podríamos señalar que ser estudiante no es una categoría estática ni homogénea, que se encuentra en debate y construcción permanente. Expresión de luchas, de perspectivas diversas en pugna.

Las estudiantes primera generación, en su reconocimiento y caracterización aparecen en estrecha relación con la primera cohorte de ingresantes el IFDC. Reconociéndose que muchas de las estudiantes de la primera cohorte, son al mismo tiempo, primera generación. Lo que implicara tanto para ellas, como para la institución, esa doble condición.

Las expectativas hacia ellas son las que se tienen en sentido generalizado en base a la representación de estudiantes de educación superior. Se reconoce su “heterogeneidad” en función de por lo menos dos criterios: el tiempo sin estudiar entre la formación de educación media y la de educación superior, y los motivos de la elección de estudiar (por ser una tarea relevante o considerado como una salida laboral). Una heterogeneidad que estaría pudiendo señalar o expresar condiciones de desigualdad social, económica y cultural en relación con estas mujeres.

Aquí vale una aclaración, a esta consideración respecto que se “elige estudiar”: para las estudiantes primera generación, esta resulta ser “su” oportunidad, la que disponen generacionalmente.

Por ello, también son consideradas “apostadoras”, experiencia que termino siendo una apuesta familiar. Estas estudiantes tuvieron que hacerse un “lugar” si se mira en su experiencia personal y social, de la misma manera que si el foco se dirige a sus experiencias escolares (en su familiar y grupos sociales, como así en el Instituto). Se caracteriza como “disruptiva” esta experiencia escolar si se analiza los movimientos y organizaciones que tuvieron que realizar para disponerse a estudiar.

En este punto resulta interesante rescatar dos posibles premisas halladas en este recorrido. La primera es la que refiere a la consideración del régimen académico como macronormativa constructora de sentidos de Ser Estudiante y trayectorias estudiantiles, como norma que interpela sentidos institucionales incipientes o en construcción y que ofrece otras perspectivas. La segunda es la que señala a la reunión de coordinadores como una agenda de disputa y definiciones institucionales en relación a la actividad académica y a diferentes aspectos de la creciente vida institucional. Disputa de sentidos que se traslada al momento de desarrollar los proyectos institucionales, reconociéndose una “valoración” entre comillas.

Si se piensa el oficio de estudiante por parte del equipo directivo y docente la discrepancia se observa en cuenta a su explicación como una construcción social y colectiva y la otra que refiere a un aspecto de esencia/ herencia. Sin embargo, ambas líneas reconocen los cambios “hechos cuerpo” en cuanto a los saberes de estudiante, contruidos a lo largo de su proceso formativo.



Se podría señalar que es en esa discrepancia donde también sucede, la creación de nuevos roles institucionales, así como espacios para abordar las problemáticas y desafíos institucionales (formador de formadores, roles de gestión institucional).

### **8.3 La experiencia de estudiar en disputa. De la postergación al debate personal**

Las representaciones y expectativas se caracterizaron por ser contradictorias/ambivalentes, considerando valioso el proyecto educativo, pero al mismo tiempo cuestionándolo por poner en riesgo proyectos laborales/familiares previos.

El desarrollo de propuestas formativas de educación superior en la localidad de Sierra Grande generó expectativas para toda la comunidad pero mucho más para estas estudiantes, que veían como un sueño o la oportunidad el acceso a una carrera profesional.

Las expectativas familiares de “orgullo” estuvieron puestas en estas mujeres, por ser las primeras en muchos casos en ser quienes llegaron a la educación secundaria y a los estudios superiores.

Las estudiantes primera generación entrevistadas, madres y trabajadoras que decidían volver a estudiar, tuvieron que diseñar una organización. Al iniciar el cursado en el IFDC, de ellas se esperaba que puedan con todo y al mismo tiempo con todo bien: de “ingeniárselas para estudiar y estar con los hijos. De ellas dependía el éxito o fracaso de la nueva actividad, que se sumó a las que ya venían desarrollando.

Se evidencia mayor apoyo por parte de sus familias de origen y en una medida diferente por sus esposos/parejas, ya que se pone en “riesgo” la continuidad del proyecto familiar tal y como se venía desarrollando. Con la consiguiente reafirmación de la idea de la mujer cuidadora que al estudiar, se vuelve una “mujer descuidada” tanto de su hogar, como del cuidado/crianza de los hijos/as, cuestionándose incluso el rol/papel de madre. Se

encuentra en el ejercicio del oficio de estudiante acciones de apoyo y reproches al desarrollo de este proyecto educativo actual.

Otras estudiantes sintieron que las miradas o comentarios de su comunidad resultaban limitantes bajo el siguiente interrogante: ¿Qué vas a hacer vos? ¿Qué vas a ser vos? Estos sentidos cuestionaban la pertenencia social, generacional y los estereotipos físicos –sociales respecto de ser maestra jardinera, carrera que estas estudiantes se encontraban cursando.

Ser estudiante de un profesorado de educación inicial es una identidad a la que se tuvo que “hacer lugar”, en esa organización y estructura sociofamiliar previa. Es así que esa experiencia se desarrollaría en un campo de disputa entre cuidar, criar y trabajar. La identidad estudiantil, va emergiendo, no sin conflictos. Irrumpe en la dinámica familiar y tiene que “hacerse” lugar. Movimiento contradictorio y ambivalente, entre la apuesta familiar, el peso de las expectativas y ciertos límites sociales que cuestionaban esa proyección profesional.

El ejercicio del oficio de estudiante, para este nivel del sistema educativo, se complejiza y entra en tensión con las expectativas familiares y sociales, no solo por el peso de las experiencias escolares previas, sino también por la configuración inicial de sus roles sociales. (madres – jefas de hogar) Esa reconfiguración a pesar de su complejidad, operó a favor de identidad escolar, de su proyecto escolar y de ampliación de sus identidades personales y sociales.

Las mujeres entrevistadas, llegan hasta el IFDC de Sierra Grande desde recorridos educativos sinuosos, complejos, alterados, interrumpidos, incluso desde diferentes espacios geográficos.

Para cursar y avanzar en su recorrido formativo, sus amigas/compañeras de estudio e hijos/as reconocen la presencia e importancia de ciertos elementos que se definen como

mediadores que habrían permitido intervenir en esta primera experiencia en educación superior para las estudiantes primera generación. Estas estudiantes reciben el “legado” por parte de sus profesores, de la institución y de los intercambios con sus compañeras.

Se reconoce la importancia del acompañamiento de profesores y de las clases de apoyo como el sostén en esas primeras experiencias. Se podría plantear este como un primer movimiento de “legar”.

El grupo adquiere también un valor significativo en la experiencia estudiantil. Podríamos reconocerlo como un constructo. Como espacio de inter-cambio, un espacio – tiempo “entre”: de socialización del conocimiento, de experiencias educativas y culturales; de socialización entre pares que permite reafirmar la identidad como estudiantes mujeres, madres, desplegar sus aspectos subjetivos-sociales.

Del ejercicio de este oficio y su aprendizaje a través de los diferentes mediadores, estas estudiantes aprendieron los secretos del oficio de estudiar y que comienzan a transmitir a sus hijos/as y familiares. Consejos referidos a la importancia de estudiar y a un futuro laboral mejor. Consejos referidos a las prácticas y/o tareas como estudiantes. Se podría visualizar aquí un segundo movimiento de “legar”.

Como lo señalábamos anteriormente, la creación del IFDC pudo significar para estas estudiantes la posibilidad de retomar, iniciar o lograr alcanzar un sueño: estudiar y ser alguien.

En esa experiencia de estudiar se reconocen cambios en las estudiantes primera generación, en sus identidades personales y sociales por parte de sus hijos/as y sus compañeras/amigas.

Esos cambios son reconocidos en su corporeidad y la personalidad, en la posibilidad de titularse y en nuevas formas de organizarse y organizar la dinámica familiar.

Comienzan a buscar otras formas, de mayor complementariedad, de formas más igualitarias en la distribución de roles y tareas en cuanto a las tareas de cuidado y crianza con sus parejas. En algunos casos estos replanteos llevan a conflictos y crisis que terminan en rupturas o disoluciones de esas parejas.

Por su parte, las estudiantes primera generación, señalan que “te empezas a dar cuenta”, reconocen situaciones de interpelación y “reniegos”, como derivados de su experiencia educativa en el instituto.

Es a partir de este crecimiento y debate que se comienza a visualizar en su discurso una diferencia entre una yo anterior y un yo actual.

Se reconocen controversias sobre aquello que hay que desnaturalizar, por ejemplo al pensarse como mujeres y la forma de vivir la vida siendo mujeres, las tareas que se les confiere socialmente, la dependencia/independencia económica, la posibilidad de un proyecto profesional personal. Con el renegarse habría un cuestionamiento de esas “formas” esperadas de ser, de representaciones de quien se podría ser.

Experiencias nuevas, en otros espacios geográficos, en otros espacios educativos que las posiciona de diferentes maneras, que les permite no solo abrirse al mundo de esta manera sino también tener voz propia y un título a nombre propio. Transitar una carrera de educación superior les permitió construir un nuevo lugar simbólico en el espacio social como mujeres egresadas primera generación. Una generación que “abre caminos” no solo en el espacio educativo, sino en el social, caminos nuevos para sus hijas, sus hijos.

#### **8.4 Miradas y desafíos pendientes a las prácticas pedagógicas-didácticas y políticas públicas de reconocimiento del derecho a la educación superior**

*La política comienza, para hablar propiamente, con la denuncia de ese contrato tácito de adhesión al orden establecido que define la doxa originaria; en otros términos, la subversión política presupone una subversión cognitiva, una conversión de la visión del mundo.*

Bourdieu (1981)

En este espacio se pretende situar las miradas y desafíos pendientes, las líneas para continuar pensando en las acciones y definiciones de políticas educativas e institucionales.

Quisiera comenzar por señalar que es el sentido de la democratización del derecho a la educación superior uno de los tantos sentidos que no está distribuido igualitariamente en nuestra sociedad, donde se desarrollan experiencias socioeducativas en contextos de fragmentación y segmentación social.

Esto podría significar que podemos obrar sobre el mundo, al obrar sobre el conocimiento que tenemos de ese mundo: fragmentado, desigual y excluyente, en espacios de desnaturalización, de cuestionamiento a nuestro sentido común. Reconociendo que además de la función reproductora también se encuentra la democratizadora de la institución escuela, institución formadora.

La democratización no es sólo está en relación al ingreso, permanencia y egreso de las estudiantes primera generación, sino al pensar en la democratización de las prácticas

pedagógicas, de los sentidos pedagógicos que circulan, así como en la expresión de los marcos normativos en función de determinadas perspectivas como la que asumimos en este trabajo, la perspectiva de género interseccional, de trayectorias socioeducativas plurales, más allá de las miradas deficitarias y deterministas que suelen estimar el fracaso de las estudiantes como destino y responsabilidad de sus recorridos.

Posicionamiento que habilita a considerar la construcción referida a los espacios de des-naturalización, y también a pensar en los vínculos que tiendan al reconocimiento del derecho a la educación superior a partir de políticas públicas de desarrollo, fortalecimiento y ampliación de su cobertura.

Para finalizar quisiera dejar algunas ideas, pensamientos, reflexiones, a modo de apertura:

- Mirar con detenimiento en los y las estudiantes ingresantes: con perspectiva de género interseccional
- Mirar en las prácticas pedagógicas, de formación y en el oficio de estudiante en su despliegue a partir de las mismas, ya que es en estos “hilos donde transcurre la experiencia estudiantil”. No solo en los primeros años de cursado, sino conforme se avanza en la carrera.
- Considerar las diversas y múltiples experiencias que se propongan a nivel institucional e interinstitucional: experiencias de extensión sociocomunitaria, la promoción de políticas estudiantiles, el centro de estudiantes.
- El valor de los espacios y actores institucionales reconocidos como “mediadores”, donde ocurre, tanto como en el caso anterior, el traspaso del capital simbólico, el legado simbólico.
- Conservación y ampliación de los espacios curriculares donde se aborde la enseñanza de la ESI, tanto en la formación inicial, como permanente.

## Capítulo 9. Referencias Bibliográficas

Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Duro, L., Lavatelli, L., De Marco, M., Moulia, L., Bailac, K., Celeiro, R. y Del Re, V. (2010). *Jóvenes escolarizados: el peso del contexto escolar y del género en su trayectoria educativa, sus intenciones de futuro y la centralidad del trabajo*. <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v18/v18a15.pdf>

Alba, G. (2011). *Las trayectorias formativas de los estudiantes de Educación inicial y primaria y los factores que inciden en dichas trayectorias. Una mirada desde los estudiantes de los IFD N° 1 y N°12, de Santiago del Estero*.  
<http://cedoc.infed.edu.ar/upload/proyectos/1380.pdf>

Barrancos, D. (2011). Iberoamericana. *Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies*. Vol. XLI: 1-2 2011, 23-39.  
[http://www.lai.su.se/polopoly\\_fs/1.249342.1443101722!/menu/standard/file/06-Barrancos.pdf](http://www.lai.su.se/polopoly_fs/1.249342.1443101722!/menu/standard/file/06-Barrancos.pdf)

Bellucci, M. (1992). De los estudios de la mujer a los Estudios de género: han recorrido un largo camino. En Fernández, M. A. (comp.). *Las Mujeres en la imaginación colectiva*. Buenos Aires: Paidós. 27 a 51.

Bertaux, D. (1989). *Los relatos de vida en el análisis social*. En: *Historia y Fuente Oral*, núm. 1, 1989, Barcelona, 87-96.

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. *Voces y Contextos. RMIE* vol.19 no.62. Ciudad de México jul./sep.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662014000300004](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300004)

Bonvillani, A. (2017). Pensar en la intemperie. Tensiones ontológicas-epistemológicas y metodológicas en la producción de la “subjetividad política”. *Quaderns de Psicologia* 2017. Vol 19, n° 3, 229-240.

Borquez, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación. *Revista de Educación Superior*. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0185-27602017000300087&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-27602017000300087&lng=es&nrm=iso)

Bourdieu, P. (2001). Describir es prescribir. En Bourdieu, P. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Editorial Akal, España.

Bourdieu, P. (2011). La ilusión biográfica. *Acta Sociológica*, 1(56), 121–128. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29460>

Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias. Volumen 2. Número 3*

Brandi Bruna, S., Filippa, N. y Schiattino, E. (2009). Desplazamientos, reconversiones y desgarros en las trayectorias familiares de alumnos de sectores populares. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_14/ponencias/1293-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1293-F.pdf)

Briscioli, B. (2013). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. [Tesis de Doctorado]. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. (Selección).



Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. En español. Ediciones Paidós.

Carrario, M (2008). Los retos de las mujeres en tiempo presente: ¿Cómo conciliar la vida laboral y la vida familiar? *La Aljaba Segunda época, Volumen XII*.

UNComa. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1669-57042008000100011](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042008000100011)

Castel, R. (2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Topia, Buenos Aires.

Castillo, J., Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas Trayectorias hacia la equidad educativa. En revista *Calidad en la Educación*. N°32.

[http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp\\_cl\\_pobreza\\_publ2.pdf](http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_publ2.pdf)

Causa, M., Sciortino, S. (2021). Políticas universitarias de ingreso con perspectiva de género: el desafío de incluir, democratizar y despatriarcalizar. En: V. Cruz, M.N. López y C. Luquet (Coords) *Transversalizar la perspectiva de género: aportes desde una experiencia colectiva en el ingreso universitario*. La Plata: EDULP, p. 51-70.

Chiroleu, A (2009). *Políticas públicas de inclusión en la educación superior Los casos de Argentina y Brasil*. <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a10>

Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhe* (Santiago), 17(1), 29-39.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>

D'Avirro, M.J., Rodríguez, B., Biaggioni, G., Lombardo, E., Fernández, S., Argentino, L. (2017). *Representaciones sociales de los roles de alumna y madre en estudiantes universitarias de la UNPAZ*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/63743>

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa. *Informe Nacional de Indicadores Educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina / 1a ed.* - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2022.

Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad?* (Aunque digamos lo contrario); SXXI Eds.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. 1º edición. Buenos Aires. Paidós.

Esquivel, V. (2015). El cuidado: de concepto analítico a agenda política. *Revista Nueva Sociedad*. N°256. Marzo-Abril.

[http://nuso.org/media/articles/downloads/4104\\_1.pdf](http://nuso.org/media/articles/downloads/4104_1.pdf).

Ezcurra, A. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. *Universidad de San Pablo: Cuadernos de Pedagogía Universitaria*.

Fainsod, P., Alcantara, A. (2005). Desigualdad, embarazo/maternidad adolescente y escuela media. Trayectorias escolares de alumnas embarazadas y alumnas madres de sectores populares. En *Ensayos y Experiencias: Sexualidad, salud y derechos. Maternidades adolescentes, maltrato y abuso sexual en la infancia.*— N° 57. 1º edición .Buenos Aires. Novedades Educativas.

Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 14, núm. 44, mayo-agosto, 2007, pp. 15-40. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504402>

Ferreira, Y.; Peralta, R. (2015). Experiencias que posibilitan las trayectorias formativas de estudiantes de profesorado en el nivel superior. *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N°2. ISSN 2422-5975

Flyvbjerg, B (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. Aalborg University. *Reis*. 106/04 pp. 33-62.

[www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_106\\_041167998142322.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_106_041167998142322.pdf)

García, D. (2023). Nuevos ingresantes a las universidades del conurbano bonaerense: características y tendencias para pensar los inicios en la universidad. *Revista de Educación y Psicología. Confluencia de saberes* N° 7. Año IV

Gutiérrez, A. (2005). *Las Prácticas Sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor.

Gutiérrez, A. (2012). *Las Prácticas Sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Eduvim.

Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2015). Políticas de inclusión y sociabilidad en jardines de infantes bonaerenses: entre el reconocimiento mutuo y las nuevas dinámicas de exclusión. *Revista Psicoperspectivas*, Chile. En Evaluación

Haraway, D. (1991). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En Haraway, D. *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra. 313-346.

Haraway, D. (2004). Testigo\_modesto@segundo\_milenio. En Haraway, D. *The Haraway Reader*, New York, Routledge: 223-250. Traducción de Pau Pitarch.

Haraway, D. (2009). *La máquina de dudar. Entrevista a Donna Haraway*. Diario *Página 12*. Fecha: 14-08-2009.

Haraway, Donna (1993). [1988] Saberes situados: el problema de la ciencia en el feminismo y el privilegio de una perspectiva parcial. En Cangiano, Ma. Cecilia y DuBois, Lindsay (eds.) *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. BsAs: CEAL.

Hernández, F. (coord.), Sancho Gil, J.M. (coord.), Rivas Flores, J.I. (coord.). (2011). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=770730>

Iglesias, A.; Southwel, M (2019). Paradojas de formarse como docente siendo "recién llegados". *Revista Dialog Educ.*

[https://www.researchgate.net/publication/334135007\\_Paradojas\\_de\\_formarse\\_como\\_docente\\_siendo\\_recien\\_llegados](https://www.researchgate.net/publication/334135007_Paradojas_de_formarse_como_docente_siendo_recien_llegados)

Iniesta M. (2006). Historias de vida y Ciencias Sociales. Entrevista a Franco Ferrarotti. *Perifèria: revista de investigació i formació en antropologia*. Nº 5.

<https://revistes.uab.cat/periferia/article/view/v5-n2-iniesta>

Iniesta, M., Feixa, C. (2006) Historias de vida y Ciencias Sociales. Entrevista a Franco Ferrarotti. *Perifèria: revista de investigació i formació en antropologia*.

<https://doi.org/10.5565/rev/periferia.162>

Jacinto, C. y Millenaar, V. (2010). La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades. En: Jacinto, C. (compiladora). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires. Editorial Teseo.

Jara, O (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y Teoría para otros mundos posibles*. San José: CEP.CEAAL.INTERMON-OXFAM.

Kisilevsky, M., Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. IPE – UNESCO. Sede Regional Buenos Aires

Lagos, A. (2011). *Las trayectorias formativas de los estudiantes de Educación inicial y primaria y los factores que inciden en dichas trayectorias. Una mirada desde los estudiantes de los IFD N° 1 y N°12, de Santiago del Estero*. <https://cedoc.infed.edu.ar>

Larrondo, M. (2009). ¿Nuevos alumnos?: la construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, núm. 37, 2012, pp. 109-111 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina.

Linne, J. (2018) El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 129- 147.

Longa, F. (2010). Trayectorias e historias de vida: perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. <https://www.aacademica.org/000-027/90.pdf>

Mallimaci, F. y Gimenez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos En: Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación educativa*. Editorial Gedisa, Barcelona.

Manni, L. (2010). Cambios en las representaciones sociales e identidades genéricas de mujeres profesionales. *La Aljaba. Segunda época. Volumen XIV*, 2010, pp.135-156. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1669-57042010000100008](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042010000100008)

Meo, A. y Dabenigno, V. (2010). Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires? *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(5), 1-13.

Mónaco, J. (2015). Incluir, mucho más que abrir puertas. *Le Monde Diplomatique*. Edición N° 189.

Nicastro, S. y Greco, B. (2016). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario Homo Sapiens Ediciones

Núñez, P., Gamallo, G. (2013). La aventura del héroe: proyectos migratorios de los estudiantes universitarios de Rio Negro. *Trabajo y Sociedad*. Número 20. Santiago del Estero, Argentina.

Parra, M.A. (2019). *La especificidad de la lógica cualitativa en los distintos momentos del proceso de investigación*. Ficha de Cátedra. Metodología de la Investigación en Psicología II. FACE UNCo.

Perrenoud, P. (2005). *El oficio de los alumnos, les pertenece. El trabajo escolar, entre prescripción y actividad real*. Facultad de psicología y ciencias de la educación Université de Ginebra.

Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular Madrid, España

Perrot, M. (1995). Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. En *Cadernos Pagú*, N°4.

Piovani, V. (2014). Los Institutos de Formación Docente ante los nuevos desafíos. En: Southwell, Myriam. *IX Foro Latinoamericano de Educación: la escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. - 1a ed. - Buenos Aires : Santillana. [https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/ix\\_foro\\_completo\\_baja.pdf](https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/ix_foro_completo_baja.pdf)

Pujol, J. y Montenegro, M. (2013). Producciones narrativas: una propuesta teórico-práctica para la investigación narrativa. En: Paulín, H. y Rodigou Nocetti, M. *Coloquios de Investigación Cualitativa*. Universidad Nacional de Córdoba.

Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. Jangwa Pana. *Revista del Programa de Antropología de la Universidad del Magdalena*, vol. 5, 2007, pp. 24-35

Rivas Flores, J.I., Mendez Leite, A. y otros. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de educación* 353. pp.187-209. [https://procie.uma.es/images/pdf/revdeeduc353\\_07.pdf](https://procie.uma.es/images/pdf/revdeeduc353_07.pdf)

Rodriguez Enriquez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado. *Revista Nueva Sociedad*.N°256. Marzo-Abril. [http://nuso.org/media/articles/downloads/4102\\_1.pdf](http://nuso.org/media/articles/downloads/4102_1.pdf).

Ros, M; Benito, L y otros. (2016). Las trayectorias estudiantiles en la UNLP. *Revista Trayectorias Estudiantiles*.  
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/issue/view/28>

Salazar Villaba, C. (2009). El sujeto no es un objeto de investigación. XV Jornadas de investigación. Cuarto encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Problemáticas actuales. Aportes de la investigación en Psicología. Buenos Aires, 7, 8 y 9 de agosto de 2008.

Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO, México.

Sautu, R. (1999). Recuerdos de la infancia: cómo se entrena a las niñas en servicio doméstico. En Sautu, R. (comp). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*, Editorial de Belgrano, U.B., Buenos Aires

[https://sf0bdbcf3a0586f4b.jimcontent.com/download/version/1635431519/module/11015581919/name/Texto\\_Recuerdos%20de%20Infancia\\_Sautu.pdf](https://sf0bdbcf3a0586f4b.jimcontent.com/download/version/1635431519/module/11015581919/name/Texto_Recuerdos%20de%20Infancia_Sautu.pdf)

Sautu, R. (1999). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En Sautu, R. (comp). *El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Pp.20-61 <http://tsmetodologiainvestigaciondos.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/175/2020/03/U3-sautu - el metodo biografico cap. 1.pdf>

Scott, J. (1993). [1988] El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Cangiano, M. C. y Dubois, L. (eds.) *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. BsAs: CEAL.

Sharim Kovalsky, D. (2005). La Identidad de Género en Tiempos de Cambio: Una Aproximación desde los relatos de vida. *Psykhe* v.14 n.2 Santiago nov.

[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282005000200002](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000200002)

Simons M., Masschelein, J. (2014). ¿Qué es lo escolar? En: *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila. <https://isfd133-bue.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela.pdf>

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Segunda Edición. Madrid. España. Ediciones Morata.

Tenti Fanfani, E. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*.- 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia:

[http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi\\_Conferencia.pdf](http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf)



Tiramonti, G. (2004). (comp.). *La trama de la desigualdad educativa*. Manantial, Buenos Aires.

Vera, M., Langer, E. Schiariti, L. (2005). Maternidad y paternidad adolescente en la escuela: desafíos de inclusión social. En *Revista Ensayos y Experiencias: Sexualidad, salud y derechos. Maternidades adolescentes, maltrato y abuso sexual en la infancia*. N° 57. 1° edición. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Vercellino, S.; Mischia, B. (2021). Núcleos de sentido en torno al ingreso a la universidad. Relatos de estudiantes de carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro. *Revista de Educación y Psicología. Confluencia de saberes*. N°4. Año 2.

Villar, R. (2022). *El paradigma interseccional como una perspectiva necesaria en la formación docente en ESI en Argentina*. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/journal/5519/551971848006/html/>

Visotsky, J. (2018). Interseccionalidad crítica y educación. *Cuadernos de descolonización y liberación*, 13 (21), pp. 155-171

Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. (Universidad del CEMA).

<https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>

Zuñiga Rodríguez et al. (2020). Reseña del libro: el oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar de Philippe Perrenoud. *Revista Conrado* 16 (73), 221-227.

### **Documentos Jurisdiccionales e Institucionales**

Res. N°1530/09. Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Río Negro. Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial.

Proyecto Institucional Acompañamiento a las trayectorias estudiantiles. Año 2015 –  
Año 2016. IFDC Sierra Grande

Proyecto Módulo introductorio Año 2015 -2016. IFDC Sierra Grande

Res.4077/14.Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Rio Negro. RAM.

Régimen Académico Marco.

Res.N°3044/12. Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Rio Negro. Creación  
del IFDC de Sierra Grande.

Res. N°1530/08. Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Rio Negro.

Implementación del profesorado de educación inicial, a partir del diseño curricular para la  
formación docente de Nivel Inicial

## Anexo

### Índice

Guiones de las entrevistas.....	268
Entrevistas.....	274
Gráficos de desplazamientos geográficos de las estudiantes.....	310
Matrices de análisis.....	312

## Entrevistas -Guías de Preguntas

### Estudiantes primera generación

- ¿Cómo te llamas? ¿Dónde naciste? Me gustaría que me contaras sobre tu paso por la escuela, desde el nivel que comenzaste. ¿Cómo fue tu recorrido escolar? ¿Qué te acordás? ¿A qué escuela(s) fuiste? Dificultades: ¿repeticiones, inasistencias, interrupciones, abandonos? ¿Buenas experiencias? ¿Aprendizajes? ¿Y la secundaria? ¿Qué cambió?
- ¿Cómo está integrada tu familia? ¿Qué ocupación tenías cuando comenzaste la escuela?
- ¿Tus papás fueron a la escuela? y tus hermanos/as? (pregunta por el nivel del sistema educativo al que accedieron)
- ¿Cómo te fue en tus recorridos previos? ¿Cómo eras como estudiante? ¿Cuáles eran las dificultades en esos momentos? ¿Cómo lo resolviste? Quienes ayudaron?
- ¿Cómo es esto de ser la primera en la familia en estudiar en un instituto?
- ¿Por qué decidiste estudiar y anotarte en el Instituto? ¿Por qué elegiste esta carrera?
- ¿Qué es ser un estudiante de un IFDC? ¿Cómo lo definirías/caracterizarías?
- ¿Cuáles fueron los aspectos más sencillos y los más difíciles al cursar la carrera? ¿Cómo haces para resolverlos? ¿A quienes te dirigís? ¿Quienes ayudan?
- ¿Cómo crees que se aprende a ser estudiante? ¿Qué cosas tendría que hacer un estudiante para que le vaya bien? ¿Qué cosas crees que le preocupan a una estudiante ?
- ¿Qué consejos les darías a los/as estudiantes que ingresan? ¿Sobre qué temas?
- ¿Qué prácticas o actividades escolares se podrían recuperar como facilitadoras? ¿Qué aprendizajes son valiosos para continuar con los estudios? ¿Cómo los aprendiste? ¿Con quiénes? ¿Quienes conforman tu grupo de estudio? ¿Cómo se organizan (trabajo, tarea)?

- ¿Hay diferencias entre esa estudiante cuando ingresaste y la de ahora?
- Más allá de la escuela: ¿Qué otras actividades hacés además de cursar: en el día/los fines de semana? ¿Qué otras actividades te gustaría hacer? ¿Qué te gusta hacer en familia/con tus amigos?
- ¿Cómo te imaginas en los próximos años?
- ¿Podrías sugerirme otra compañera que pudiera comentarme de estos temas que conversamos?

### **Entrevista a estudiantes 1° generación (actualmente egresadas)**

- ¿Cómo estás? ¿Qué podrías contarme? ¿qué cosas significativas pasaron desde la última vez que nos encontramos?
- ¿Cómo es un día en tu vida hoy, como egresada, por ejemplo? Estas trabajando?(Si-no) por que? ¿Qué se siente haber egresado?
- Hoy ¿cómo crees que lograste iniciar, cursar y egresar? ¿Qué decisiones tomaste en tu paso por el instituto que favorecieron tus estudios? o qué estrategias utilizaste que favorecieron tus estudios?.¿Dónde aprendiste esas estrategias?
- Te acordas que actividades hacías antes de estudiar? y cuando comenzaste a estudiar?
- ¿Qué crees que cambió después de egresar del instituto? ( en relación a lo laboral, inserción en la sociedad, personal, familiar, etc)
- ¿Cómo te organizaste para estudiar, trabajar y organizar la familia?
- Más allá del instituto ¿Qué otras actividades hacías además de cursar: en el día/los fines de semana? ¿Qué te gustaba hacer en familia/con tus amigos?
- ¿Qué situaciones eran vivenciadas como problemáticas en la convivencia familiar al momento de comenzar a estudiar? ¿Por quién? ¿Cómo se resolvieron esas situaciones?

- ¿Qué decían tus amigas y familia? ¿Qué personas fueron significativas en ese momento? ¿Por qué? ¿Conservas amigas de ese momento? Y tus hijos/as cuando te vieron recibirte y/o trabajar?
- ¿Hay diferencias entre esa estudiante mujer y la de ahora? ¿Qué cosas crees que pudo aportar o pudiste aprender en tu experiencia por el ifdc?
- Si tuvieras que decirle algo a esa estudiante que fuiste, cuando estabas iniciando, qué le dirías?
- Les sugerirías algo al instituto, a sus autoridades, a sus profesores, en relación a los estudios de estudiantes mujeres?
- Si tuvieras que sugerirme algunas de tus amigas o familiares para entrevistar a quien me sugerirías? ¿Por qué?

### **Entrevista a compañeras de estudiantes 1° generación**

- ¿Cómo te llamas?Cuál es el vínculo que tenes con ..... (la estudiante)?  
¿Cuál es tu situación académica hoy?
- ¿Qué es ser un estudiante de un IFDC? ¿Cómo lo definirías? ¿Cómo crees que se aprende a ser estudiante? ¿Dónde se aprende a ser estudiante? Quien enseña? ¿Qué cosas tendría que hacer un estudiante para que le vaya bien? ¿Sobre qué temas? ¿Qué cosas requieren para estudiar?
- En relación a tu compañera (nombre) cómo se organiza/organizaba para estudiar? Quien ayuda/ayudaba para que pudiera hacerlo? ¿Qué recuerdos tienes sobre esos momentos de estudiante con ella?
- ¿Qué tuvo que hacer, como estudiante, tu compañera para continuar y egresar? ¿Qué fue necesario? ¿Dónde crees que aprendió esos saberes?

- Cuáles fueron los aspectos más sencillos y los más difíciles al cursar la carrera? ¿Cómo hacían para resolverlos? ¿A quienes se dirigían? Quienes ayudaban? ¿Qué actividades escolares se podrían recuperar como facilitadoras? ¿Qué aprendizajes son valiosos para continuar con los estudios? ¿Cómo los aprendieron? Las actividades son/eran mayormente grupales o individuales? Cuales prefieren/preferían y porque? ¿Qué se aprende en cada una? En las grupales, como se organizan/organizaban (trabajo, tarea)?
- ¿De qué se trata el RAM? ¿lo tendría que conocer una estudiante? ¿Por qué?
- ¿Qué proyectos tenía/ tiene la institución en relación al ser estudiante y sus trayectorias? ¿Sabes de qué se trata? ¿Has participado? ¿Por qué? ¿Qué aporta, en qué ayuda? Te acuerdas que profesores están o estaban a cargo?
- Hoy que está recibida tu compañera, como la ves, cómo la describirías? Que paso con ella luego de recibirse?
- ¿Está trabajando en este momento? ¿Qué actividades realiza además de trabajar?

### **Docentes**

- Podría presentarse brevemente? ¿Cuál es su formación?
- Dentro de la institución cuál sería tu rol o tu tarea laboral? ¿En qué año ingresa a formar parte de la institución?
- ¿Cómo caracterizaría a la población estudiantil que concurre al instituto (prof de educación inicial) ? que caracterizaría a las primeras cohortes? Que situaciones recuerda como significativas de ese momento siendo usted profesor/a?
- ¿Qué implicaría ser estudiante en una institución educativa de formación docente? ¿Qué cosas son las que caracterizan ese oficio de un estudiante? ¿Qué cosas hace un

estudiante que lo hace ser estudiante? ¿Cuál sería el trabajo que se le demanda desde los espacios curriculares?

- ¿Cómo crees que se construye ese “ser estudiante”? ¿quienes intervienen? ¿Cómo?
- ¿Que se necesita aprender para ser ese/esa estudiante? ¿Qué es lo que uno tendría que enseñarles para ser estudiantes de nivel superior? ¿Qué prácticas y aprendizajes se consideran importantes, como qué cosas son las que se piensan desde la institución en hacer porque se considera que eso los va a ayudar para su formación?
- ¿Y el ser estudiante cuando se es primera en su familia en llegar a este nivel?
- ¿Qué problemáticas más significativas, o más relevantes se van presentando en relación a los cursados de las estudiantes mujeres? ¿Cómo crees que las sortean, las superan, las resuelven?
- ¿Qué prácticas pedagógicas se podrían recuperar como facilitadoras de sus trayectorias? Y en qué espacios curriculares presentan mayores dificultades? ¿A qué crees que se debe?
- ¿Qué acciones o proyectos se han puesto en marcha o se han diseñado por ejemplo para atender las problemáticas que se les han ido presentando a estas estudiantes?

¿Quiénes son los/as destinatarios/as?

- ¿Qué docentes participan? En qué momento del año se desarrollan estas acciones?
- ¿Cuáles serían los fundamentos o las normativas que regulan esos proyectos, esas acciones que fueron haciendo?
- Podrías sugerir otro actor institucional que pudiera comentarme acerca de los estudiantes o del oficio de ser estudiante?



## **Entrevista a familiares**

- **Datos personales** (nombre, edad, género, donde vive, nació acá, trabaja, estudia?)
- **Composición familiar – vínculo familiar- amistad** (como esta integrada la familia)
- **Decisión de estudiar** (cómo viviste/vivió la experiencia de que su esposa/pareja/hija/madre estudiará?)
- **Experiencias como estudiante – que es ser estudiante?** (aprendizajes- organización – sentidos que se construyen) (qué situaciones eran vivenciadas como problemáticas, como las fue resolviendo? Cómo se construye ese ser estudiante cuando se es madre, mujer, esposa? ¿Quiénes intervienen? ¿Cómo? ¿Qué se necesita aprender para ser estudiante?)
- **Actividades escolares – familiares- laborales: tensiones- organización- apoyo** (como se organizo para estudiar, con el trabajo y la familia?)
- **Actividades sociales- culturales-deportivas-religiosas** (que actividades hacia antes de estudiar? y cuando comenzó a estudiar? y después? ¿Qué cosas notas que fueron cambiando en ella? y en familia? ¿Qué significa para ud que su esposa/madre/hija haya culminado estudios de nivel superior?)

**E (estudiante primera generación, 2015)**

*Nací en Cona Niyeu...provincia de rio negro, es un pueblito pequeño..ahí realice mis estudios primarios..hice de primero a séptimo grado...en el albergue de Cona Niyeu, si porque me viejos vivian en la meseta de Somuncura y entonces me quedaba re lejos para venir a la escuela y bueno..termine ahí..después no pude continuar con mis estudios..ya que estaba todo muy alejado.. y después me case muy joven (se ríe) a los dieciséis años, así que tuve mi primer niño en Cona, nació el allá también sin medico sin nada..así que bueno...después cuando él tuvo un año más o menos..me traslade a Sierra Grande*

*¿Tenías 17?*

*Si 17, cuando me vine para acá, así que por razones laborales, o sea mi marido trabajaba en esa época era Agua y Energía así que se trasladó y después pasó a ser Edersa..claro así que así es que nos vinimos...*

*Y cuando llegue acá pude continuar con mis estudios...*

*¿Empezaste a estudiar la escuela secundaria?*

*Si, la escuela secundaria..ese año que llegue acá nomas...llegue justo en marzo, si llegue justo para inscribirme y aprovechar esa oportunidad...*

*E. y porque decidiste inscribirte y hacer la secundaria?*

*Y porque a mí me gustaba siempre estudiar...pero no había tenido la oportunidad...asi que ahí nomas...en el CEM 39*

*Y cómo te fue?*

*Porque ya era grande..no, bien me fue, lo hice en cuatro años...así que acá viste que no había ni una carrera y me quede ahí, sin hacer otra cosa...o sea me dedicaba a mi casa..Y bueno ya que tuve la oportunidad cuando se abrió el instituto..no lo dude, me anote*

*enseguida así que ahí pude continuar mis estudios, pero porque me gustaba eh..si no me hubiese gustado tampoco lo seguía..*

*¿Por qué no lo dudaste?*

*Porque me gustaba la carrera, o sea la carrera de maestra jardinera, porque yo me anote para esa, si era la de grado no..yo elegí esa...viste que te daban la opción esa..que te podías anotar para maestra de grado o de jardín..así que no..y como hacía mucho que no estudiaba...voy a ver cómo me va..*

*Y cómo te fue?*

*Bien..y por ahora estoy en tercero..*

*Y cómo fue ese pasaje..de terminar la secundaria e inscribirte..*

*Y eso de esperar tanto tiempo no?..yo hacía mucho que no estudiaba..y más yo entre...si me va bien..yo continuo..Así que no..pero bien..*

*Y ahí cómo fue que tomaste la decisión? ¿Cómo decidiste que ibas a seguir estudiando?*

*Y porque siempre yo quería seguir una carrera, pero acá como no había nada.. y ya que se me dio la oportunidad..digo claro..y voy a ver..como ya soy más grande..voy a ver cómo me va..si me va bien continuo ..si, no..bien..tuve el apoyo de mi familia..todo*

*Y de empezar a estudiar qué cosas fueron así, como más fáciles y que cosas se te hicieron más difíciles?*

*Y o sea, nada fue fácil hasta ahora..no conocer a nadie, integrarte a los grupos..todo eso por ahí costo..en principio...pero logre formar buen grupos hasta ahora..*

*Y entre las cosas fáciles?*

*Cosas fáciles, para mí no fue nada fácil..nada..hasta ahora..*

*Y que te hizo hacer que siguieras, si nada fue fácil?*

*Y no, las mismas ganas de aprender...*

*De donde crees que vienen esas ganas de aprender?*

*Y no sé, nacen de uno mismo...porque le tiene que gustar, sino..*

*Cómo es que alguien aprende a..estudiar, como alguien aprende a organizarse con los tiempos?*

*Y lo vas llevando de a poco..costo primero..porque nosotros estábamos acostumbrados al secundario, que todo era respuesta y pregunta..y ahora analizar más los materiales que son más densos..cuesta..a través de red, de resúmenes..y ahí fui*

*Vos cómo te organizaste para hacer eso?*

*Y yo..análisis de los marcos teóricos? A través de redes se me hace más fácil..que un resumen en sí..para mí..y voy explicando los conceptos más importantes..y así me ha resultado hasta ahora por lo menos..*

*¿Trabajas?*

*No, en mi casa nada mas..ama de casa..pero por ahí se te hace pesado, te digo..porque tenes que llegar, cocinar..*

*Cómo está compuesta tu familia?*

*Tengo mi nena y un varón, y mi esposo..el varón ya se fue de la casa, ya se caso..Así que tengo la nena nomas..así somos tres nomas ahora..pero igual por ahí se hace difícil..el tema de la casa y eso..*

*¿Tienes ganas después de recibirte de trabajar?*

*Y si.. es lo que uno más quiere*

*Te imaginas trabajando?*

*Si..*

*Algo más que me quieras contar de cómo fue esa transición del secundario, al instituto?*

*Y o sea, cambia mucho, que cosas sentís que cambiaron..*

*o sea la enseñanza, no? Como te decía, que los marcos teóricos, allá no son tan extensos como acá..Acá son mucho más extensos.. entonces eso por ahí se hace más difícil..hasta que te acostumbras y llevas un ritmo*

*Si vos le tuvieses que dar a alguien, resulta que conoces a alguien que va a empezar a estudiar y vos que sugerencias, que consejos les darías estando vos ya en un tercer año?*

*Que sea constante...sobre todo constante, porque si no tenes constancia, dejás todo..*

*Constancia en qué?*

*Constancia y perseverancia...y en cuanto el estudio, y porque por ahí te va mal y también..y tenes que saber sobrellevar todo eso*

*Esa es la parte que más cuesta?*

*Si, esa si..*

*Algo más que quieras..*

*Que más puede ser?*

*A vos como te está resultando este tránsito para vos, en función de tu proyección?*

*Hasta ahora por lo menos voy bien..así que me ha resultado como te decía..en cuanto a la carrera porque me gusta por eso lo sigo..pero a veces como todo, no da ganas de estudiar..de dejar todo por ahí..por el hecho de que descuida la familia, todo...*

*Es decir, un estudiante..eso que decías recién, hay muchas estudiantes que comparten eso...vos sentís que hay muchas estudiantes que siente que también descuidan como la casa y eso..*

*Sí, porque por ahí lo charlamos con las chicas y ellas también les pasa lo mismo, que se sienten que dejan la familia..porque te lleva mucho tiempo, te lleva, mas este año que empezamos las prácticas..estamos más afuera que adentro..*

*Y la familia que dice?*

*No, ellos están conformes porque quieren que yo lo haga..así que no me reclaman (se ríe)*

*Y de otras compañeras...*

*Claro, pero yo..porque no tengo chicos chiquitos, si me fijo en las chicas que tienen nenitos si..a ellos si por ahí..que requieren de más tiempo..en cambio como mi nena esta grande, no hay problema..*

*¿Vos sentís que a esas compañeras tuyas les dicen así, que se descuida?*

*No, no, ellas por ahí lo sienten..claro, porque lo charlamos con las chicas..porque por ahí charlamos con mis compañeras y sienten lo mismo que yo que descuidan un poco la familia..*

*Y eso quien se los dice? Cómo es que lo sienten?*

*Por ahí uno se da cuenta, porque ni está en todo el día, por ahí llegas y bueno tuve todo el día afuera..(Se ríe)..pero claro..estaba estudiando...*

*¿Cómo es eso de llevar el trabajo de la casa con el estudio?*

*Y te tenes que organizar..porque a mí se me acumula la ropa..así..(se ríe) para planchar..pero hay que tener paciencia..pero dentro de todo lo llevamos, pero mi familia me apoya, por eso más sigo..sino ya hubiese dejado todo..*

*Y tu familia, tu padre, tu madre? Tenes familiares?*

*No, mi madre, mi mama no, falleció cuando yo era chica..*

*Y tenes mas hermanos E.?*

*Si, somos nueve*

*Y ellos también estudiaron?*

*No..*

*¿Vos sos la primera?*

*Si..hasta ahora...*

*¿Y ellos que dicen?*

*Y no hemos tenido mucho contacto porque viven en Cona la mayoría, tengo una hermana acá..pero si, están contentos..ellos me admiran*

*De verte a vos, ¿no se animan?*

*Hasta ahora no se han animado..mi hermana que trabaja en San Cayetano, yo le decía, porque ella si termino el secundario..hasta ahora no se animo..porque me dice, me ve a mí, pero vos pasas estudiando..yo todo eso no aprendo, todos los tocos de libros (se ríe)*

*Tenes que contarle el secreto... ¿hay algún secreto?*

*No, como yo te decía, mucha perseverancia, mucha constancia..hasta ahora..y ya estamos terminando el tercero...*

*¿Cómo fue pasar del primero al segundo?*

*Y fue ahí..costo pero..hasta ahora he llegado al tercero..ahora más tranquila...primero como que me desesperaba como que no llegaba a rendir bien ahora como que lo tomo de otra manera..también te hace crecer..*

*¿En que sentís que creciste?*

*Y en lo personal..porque antes capaz que me iba mal y como vos sabes...me largaba a llorar..no..y ahora no..*

*Ya lo pudiste como trabajar..*

*Viste que eso cuesta, el fracaso cuesta, pero ahora como que lo he superado..cuando me va mal digo, bueno..de vuelta al estudio..me falta..como que recapacitas..en ese sentido hemos crecido..todo perseverancia*

***L. (estudiante primera generación, 2015)***

*Soy L., yo nací, de nacer...el nacimiento es en Jacobacci...porque me familia es de un paraje...recién llegábamos de Bahía Blanca...en Pragua Niyeu pase toda mi infancia ahí...y fui a nacer a Jacobacci por una cuestión de insumos del hospital de los Menucos...pero soy de Prahuaniyeu...me crie en un paraje que tiene, que esta mas o menos a 50 km al sur de los Menucos, es un paraje que no tiene más de 100 habitantes...tiene una escuela que tiene una matrícula que tiene que tener 30, 38 chicos...en ese tiempo no había nivel inicial..así que ingrese directamente a primer grado...que se hacia un...como que se hacía jardín...pero la seño era seño de grado...lo que mas recuerdo de ahí...es el grupo con el que ingrese, que es el mismo con el que terminamos y con el que hasta el día de hoy nos seguimos contactando, todos de la misma edad, nacimos todos, en septiembre uno, en octubre otro, en noviembre...y fuimos así...todos los meses seguidos, sabemos cuándo cumple años uno porque es octubre, noviembre, diciembre y los seis ingresamos ahí juntitos..este... así que bueno...toda la primaria ahí en el paraje...este con muchos cambios de maestros porque esa es la particularidad de los parajes, los maestros están un tiempo y se van, no todos los maestros...generalmente todos fueron de Corrientes, venían de Entre Ríos... de todas esas provincias, nunca nos toco un maestro que fuera de acá por ejemplo...oriundo, o sea de los Menucos...siempre eran de otras provincias...Había muy pocos chicos, ahora creo que hay un poco mas...*

*En la primaria?*

*Claro, si...*

*¿Tiene primaria y secundaria?*

*No, secundaria virtual inauguraron ahora, pero hace poco eh...hace cuatro años más o menos...y también tiene jardín...hace ocho años que tiene jardín...pero no tiene seño ahora...esa escuela no tiene seño, tiene maestra de grado nada más que da jardín..tiene seis*



*chicos de jardín...que están en etapa de nivel inicial...no sé si daban integrado con primer grado...porque no tiene seño...no le toman el cargo...es re difícil...ir a los parajes a trabajar ¿Cómo queda, cerca de Jacobacci?*

*Cerca de los Menucos, Jacobacci está más al sur todavía, te vas por la ruta 23, bueno, acá Valcheta, esta Aguada Cecilio, Ramos, Sierra, Los Menucos, después Maquinchao y Jacobacci...por la ruta 23...la ruta que va para Pragua, es la ruta 8, es la que viene de General Roca, que pasa por los Menucos y sigue para el Caín, Pragua Niyeu...esa esta al sur de los Menucos...la ruta 8...o sea en realidad es atravesada por la ruta 8...acá va la 23 y acá va la 8..esta mas o menos a 50 km...está rodeado de parajes, porque ahí está el Caín, Praguaniyeu y esta Comico...los tres parajes están juntos..bastante cerca entre sí...todos tienen escuelas primarias y cem rurales...bueno y después cuando termine la primaria, me vine a los Menucos, tenía 12 años, este...empecé primer año en una residencia femenina únicamente, que tiene a todas las chicas de la región sur...chicas de Aguada Guerra...Aguda Guzmán, Mencue, Comico, Praguaniyeu...todo todos los parajes de alrededor vienen las chicas, recibe una matrícula de unas 42 chicas...que hacen el secundario...hice cinco años de la escuela secundaria en esa residencia, bueno no repetí ningún año..me gusto desde chiquita poder estudiar...siempre me gusto estudiar...*

*¿Alguna dificultad se te presentó estando en la residencia? Estabas lejos de tu casa?*

*Si, estábamos...yo siempre le digo a las chicas...que yo salí muy de chiquita de mi casa...no volví mas...yo volvía en las vacaciones en enero, febrero y eran los dos meses en los que yo estaba en mi casa...si no me llevaba materia me quedaba hasta marzo, casi nunca me llevaba materias y de ahí volvía , me quedaba y una vez que terminé el secundario no volví mas...ya fue, no fui mas a mi casa, pero en realidad yo hoy no lo haría con mi hijo...yo por ejemplo, ahora el año que viene termina y nosotros tenemos pensado irnos y yo me voy a quedar a*

*trabajar en los Menucos para enviarlo a la secundaria a él, porque no me iría a trabajar lejos para que él se quedara en la residencia hoy..pero yo creo que es la mejor elección que hicieron mis padres porque yo otra oportunidad no tenía de estudiar, es mas fui la única que estude de la casa, de la familia, mis hermanos varones que son tres varones, no había residencia para ellos*

*¿Vos sos la única chica?*

*Soy la única mujer y los tres varones*

*¿Sos la más chica, la más grande?*

*La del medio, tengo un hermanito más chico y dos más grandes...así que me quede ahí...cosas buenas y cosas malas tiene la residencia, hay chicas que son, que tienen un carácter peor que el tuyo, entonces chicas más grandes que te mandan, chicas más grandes que te hacen hacer cosas, por ejemplo, no sé..ir a...conmigo lo intentaron una sola vez porque no conocían mi carácter, pero te mandan a limpiar el baño...por ejemplo...*

*¿Ellas no querían hacer esa tarea?*

*No y las más grandes...creen que a las mas chiquitas del campo les podes decir lo que tienen que hacer...y eso pasaba...siempre pasaba...pasaba con las que se dejaban que pasara...pero conmigo no pero por ahí la etapa de la residencia yo siempre me la acuerdo porque éramos muy pobres nosotros, mi familia era muy pobre, siempre me acuerdo , de las cosas que yo necesitaba que eran esenciales para mí y no tenía y que con la portera, o con algún auxiliar...porque teníamos auxiliar docentes, algunos profesores, entonces ellos nos daban las cosas, pero éramos todos iguales, no es que la única diferente era mi familia, todas las familias del campo, si no vendías un animal o algo, no tenias nada..eso es parte de lo que uno después se forma, porque yo después...ahora digo bueno ellos no podían, yo mas de eso que les pedía no les podía pedir, yo les decía a las chicas, yo siempre escribí en cualquier*

*hoja, no importaba como era, si era una hoja cualquiera, escribía atrás..porque no tenía para comprar un block, a veces nos daban una beca, que no me acuerdo cuanto era....., pero creo que cobre en tercero, cuarto y quinto y con eso si me podía comprar cosas, pero ya zapatillas y todas esas cosas... o me las mandaba mi familia de Bahía, mis tíos, que eran usadas o lo compraba mi papa donde el sacaba en un comercio, que antes se sacaba así como ahora con crédito, con tarjetas, pero antes era que sacaban así nomas, anotado, pero todas cosas muy..*

*L., la familia de Bahía es de tu mamá o de tu papá?*

*De los dos...*

*Los dos tienen familia en Bahía?*

*Si...claro, porque ellos se fueron a vivir, mi papa se fue, cuando el tenia 21 años, que falleció su padre acá en pragua niyeu, en el campo que él está ahora, el se fue y se quedo un hermano en el campo, después allá trabajo muchos años en una empresa de asfalto y mi mama, salió también de los Menucos desde los 14 años que la mandaron a trabajar allá*

*Y se conocieron en Bahía?*

*Se conocieron en Bahía y armaron la familia allá, que yo siempre les digo que si no nos hubiésemos venido, seríamos de allá, no sé si yo hubiese estado nacida, porque yo vine a nacer acá, yo no vine ni siquiera en viaje de Bahía, mi mama me tuvo en Prahua, pero ellos ya tenían los dos chicos más grandes, teníamos casa, teníamos todo, pero bueno, después lo perdimos, porque lo alquilo a una y se lo quitaron...entonces nos quedamos ahí pero... si ellos se vinieron en el 83, se vinieron con mis hermanos, el más grande ya tenía nueve meses, ahí se vinieron a Pragua, porque los hermanos que habían quedado cuidado el campo que tenía mi abuelo no quisieron cuidarlo más y se quedo solo el campo y entonces mi papa, para*

*que no se apropien, porque si vos dejás un campo abandonado llegan enseguida, entonces se vino, dejó todo, renunció al trabajo, la casa, todo y bueno..*

*Y ahora ellos siguen viviendo ahí?*

*Si, siguen en Pragua ... ahora no los sacas ni con una grúa de ahí...ya construyeron, nosotros construimos la casa, porque los primeros tiempos veníamos del campo a la escuela nosotros...ah esa parte no te conté...veníamos del campo, no nos queda tan lejos, no sé cómo será...*

*Eso en la primaria? Cuando ibas a la primaria, desde tu casa hasta la escuela?*

*Si, al campo, siempre les cuento a mis hijos, era lo más lindo que nos podía pasar salíamos a las siete de la mañana, siete menos cuarto, todos juntos, bien de blanquito, porque lo que mi mamá si era algo que tenía es que era limpiita, siempre de blanquito, nos veníamos caminado, cuando volvíamos, todo el guardapolvo arriba de la cabeza porque un calor...y nos pasábamos a mojar en los arroyos, ahí nos íbamos ...hasta que llegábamos hasta mi casa, todo por el arroyo caminando...*

*Cuántos km o era más o menos cerca?*

*Es cerca, cuanto será...*

*Medir distancia con Sierra?*

*No, bastante...de acá...hasta el fondo, ese bosquecito, solo que había un mallín grande, con arroyo, doblábamos por acá y ahí está la casa, sigue estando en el mismo lugar la casa, no la construyeron ni más cerca, pero era el recorrido de todos, todos los días...y después cuando construyó la casa en Praguaniyeu, yo ya iba a tercer grado, no, a cuarto iba, porque mi hermano, porque uno de mis hermanos repitió en cuarto, el más grande..esa vez...ahí tuvimos nosotros un problema familiar...hicimos una fiesta en Pragua...entonces fuimos...mi mamá invitó a sus hermanos, porque ella tiene su familia en Menucos, ahí tiene a su papa,*

*que está bastante mal, pero esta y después tiene a los hermanos y todo ahí...entonces se les ocurrió hacer una fiesta a todos los de Pragua entonces tuvimos, tuvieron un accidente la familia de mi mama que iba, se corto, viste como se hizo el arroyo en ventana? Bueno se hizo en Pragua ese arroyo que se hizo esa sola vez, después no se hizo más, entonces se corto y se llevo esa camioneta, que iba toda una familia de mi mama, un hermano, los sobrinos...le quedaron hermanos porque tenía un montón, pero ahí fallecieron dos, sobrinos, los compañeros que ellos llevaban, ocho...entonces ese fue el año que mi hermano repitió, el más grande, y nosotros no repetimos porque como íbamos a grados mas chiquitos, yo iba a segundo, me acuerdo clarito, yo iba a segundo y mi hermanito iba a primero, entonces nosotros ahí no repetimos, per repitieron los dos más grandes, entonces yo alcance a los dos más grandes, los alcance de grado y bueno ese fue el tiempo, la historia de nuestra familia está marcada, porque nosotros éramos muy chiquitos y no entendíamos, no entendíamos casi nada, nos fueron a buscar, encima fue más trágico todavía porque nosotros terminamos de la fiesta, que la organizaban todos ellos, porque mi mama y mi papa trabajaban en una comisión, era para comprar, no me acuerdo si era una....., era para hacerle el motor a la ambulancia, que se había roto, entonces organizaron la fiesta y compraron y nos fuimos al campo cuando termino la fiesta, que fue sábado, domingo y nos fuimos al campo, estábamos de vacaciones en enero...ehh...no.... 14 de febrero...nos fuimos al campo y como el miércoles empiezan a llamar que habían desaparecido los hermanos de mi mama, o sea, estuvieron 5 o 6 días enterrados ahí porque nadie sabía, nadie sabía que ellos habían ido a la fiesta, entonces después declaro un policía, que se había cruzado el auto ese día que iba para allá, para pragua...entonces ahí empezaron a buscar en ese trayecto, porque es como que el zanjón se rompió, pero después estaba bien, no sé qué paso..como que se rompió el zanjón cuando ellos se cayeron y después a la ruta la siguieron haciendo acá a un costado,*

*pero pasaron un monto de autos esa noche, se volvieron todos al otro día, nunca nadie se dio cuenta, entonces nosotros volvimos del campo, por una serie de anuncios que mi papa, en sus creencias decía que algo andaba mal, encontramos a una víbora comiéndose a otra víbora, encontramos varias cosas así que mi papa decía que algo estaba mal, entonces dice nos vamos todos...nosotros nos queríamos quedar en el campo, vamos...armamos todos los colchones y salimos, nos vamos todos a Pragua, salimos todos a la tarde y a la noche como que empezaron a llegar autos...y no entendíamos porque.... y a mi papa le iban a hablar allá a una cuadra de la casa a decirle que estaban todos desaparecidos, para que mi mama no escuche...así que esa fue la historia, o esa después...nosotros en el momento, nada, nada, porque cuanto tendría, siete años ..todos éramos chiquitos, me acuerdo que nos vinieron a dejar a Menucos, con una señora que era conocida de ellos y después cuando llegaron los cadáveres que los lavaron ....todo eso y los velaron en un gimnasio, nos llevaron a todos...y ellos no querían que nos llevaran y esa vez nos robaron las camperas, nos robaron todo en el gimnasio, como nosotros no teníamos nada, era horrible, yo siempre me acuerdo, le contaba a las chicas, yo tenía una campera roja, me la robaron ese día..ahí fue el tiempo como que trabamos un poco la escuela, porque mi mama estuvo más o menos como dos meses en Menucos, con la familia de ella y todos procesando ese duelo y bueno ahí nosotros perdimos un montón, así que bueno, después en el secundario no me lleve casi nunca materias, no... creo que en primero me lleve historia porque no me gustaba mucho, pero después no...*

*Y desde el secundario como es que llegas a Sierra?*

*Desde el secundario, uhh (se ríe) desde el secundario me fui, no entendía nada, se enojo mi papa como tres días porque no quería que yo fuera a estudiar, entonces, yo con mi papa tengo una relación muy muy importante entonces...el me decía que no me tenía que ir, que a donde me iba a ir, pero yo le decía , yo no me puedo quedar acá, porque yo no sé qué hacer*

*en Pragua, yo hacia un montón que no estaba, entonces le digo, a parte a mí me gusta estudiar, bueno si vos no vas, haceme un autorización en la comisaría, tenía quince años cuando termine quinto y no me dejaban ir a ningún lado sola entonces tuvo que hacer una autorización, para que yo me fuera, para que viajara, entonces viaje sola a Viedma, conseguí, no, con una compañera fui, conseguimos una residencia y nos fuimos y me anote en el profesorado para ser maestra de grado, después, bueno ahí conseguimos una residencia que era de la provincia que recibía a todos los chicos que venían de allá del sur y de acá también habían varios, de Sierra y de ahí me anote para administración porque era con examen de ingreso para entrar en patagones, era con examen de ingreso, así que estudiamos los temas que nos habían dado, yo tenía mucha pila, no tenía nada de plata pero tenía mucha pila, estaba muy contenta, era chiquita, estaba solita..era como muy*

*No tenías temores, como miedo?*

*No, yo enfrente mucho así las cosas, por ahí me ponía muy mal cuando no tenia con que ir cuando llovía tenía que irme caminando, yo me iba caminando todos los días por el puente nuevo me iba a Patagones, todos los días, entonces cuando no tenia con que ir en colectivo porque había que pagar, si llovía yo tenía que faltar porque sino me mojaba entera, a veces las compañeras me pagaban el pasaje, después para volver ya no importaba si venia caminando, si volvías mojada, ya te volvías a la residencia a cambiarte, no había problema, el problema era irte y estar toda la tarde allá mojada...pero no..también...rendimos con finales no me acuerdo si eran como 15 materias en primer año, pero era todo como muy general, como que vos después hacías el nivel que vos querías, hacías para maestra jardinera, maestra especial..maestra de grado...*

*Tenias un ciclo común...así...*

*Y bueno, rendí todas en diciembre y me fui de vacaciones, así que ahí ya empecé con el novio, me quede embarazada y me volví...estuve hasta octubre de segundo año, si, en octubre nació mi nene y ahí abandone...yo seguía en la residencia, me quede un tiempo más y me volví...pero hasta el día de hoy, nos damos cuenta y digo que tonta, por no haber, nos tendríamos que haber ido los dos, haber buscado trabajo...tener el bebe y seguir estudiando, yo estaba en segundo y me quedaba un año, en ese momento eran tres...ahora son cuatro, pero en ese tiempo eran tres nada mas..ya me había quedado todo segundo, ya lo había rendido, ya lo estaba terminando...*

*Como hiciste desde el secundario para empezar a estudiar esta otra carrera? ¿Cómo sentiste que fue ese paso? Qué cosas aprendiste?*

*Ahora?*

*No, en ese momento? Después charlamos sobre ahora...en ese momento en que terminas el secundario...que cosas tuviste que aprender en esto de estudiar? 20:10*

*Y si en estudiar esto de las técnicas de estudio...en el secundario es mucho mas poquito...tengo que rendir matemática y eran cinco hojas y 20 ejercicios, pero ya cuando te dieron un examen de ingreso...vos decís este es el examen de ingreso y te empiezan a dar, encima ni siquiera te dan fotocopias como acá...estos son los temas y ta...ta...ta y vaya al quiosco tal y si uno que no conoce te recorres todo el día para encontrar el quiosco tal...bueno yo siempre anotaba...cuando teníamos todos los temas, todo comprado..si a buscar formas para estudiar, lo que sí que éramos tres nosotros en la residencia que veníamos del mismo lugar o sea de Menucos, no de Pragua, eran de Menucos, una de la residencia, que era mi compañera y una chica de Menucos... entonces nos prestábamos las fotocopias y entonces yo compre un modulo, ella compraba otra materia y ella otra... y después una vez que uno terminaba de resumir y de estudiar un poco le prestaba el modulo a*



*la otra...así rendimos, si es diferente...pero no sé qué es lo que te hace elegir la carrera..yo siempre dije que quería ser maestra, desde chiquita...siempre lo dije...no sé si fue porque yo veía mucho, me gustaba mucho los maestros, cuando estaban enfrente, encima nosotros en Pragua, llegaba una maestra...ahh seño, se iba al otro día...llegaba otra seña...ahh...se iba al otro día...entonces como que teníamos una...un montón de maestros teníamos... varones un montón...hasta el día de hoy me escribo, hay maestros que hasta el día de hoy me escribo...*

*Y ellos dónde están? Dónde están esos maestros?*

*Hay uno que yo el año pasado lo puse en mi biografía personal, porque el llego, cuando yo iba a cuarto...nos atendió cuarto, quinto y sexto...eran integradas igual, cuarto estaba con quinto, sexto con...un maestro daba todo... y todos esos años y después cuando...el siguió en Menucos, se traslado a Menucos y siempre lo seguimos viendo, hasta el día de hoy...me escribe, siempre...tenia una relación particular en mi casa, por ejemplo cuando yo estaba embarazada de mi nene, tenia muchos problemas de la presión y no me podía comprar nada..entonces él me compraba... el maestro me compraba las pastillas para la presión que eran especiales por el embarazo...entonces...no se siempre fue a mi casa, no se era...particular el maestro...y él se caso, armo toda su familia y siempre, siempre siguió...*

*Y él era de la zona?*

*No, es de Corrientes, el va todos los año, pero me parece que ya se le falleció la mama, el papa, pero sigue yendo...tiene unos hermanos...ya es grande, ya se jubilo, es legislador de la provincia...así que no...bien...siempre*

*Fue como uno de los docentes que más te marco...*

*A él siempre lo escribo, no sé porque, porque se dio con toda la familia...con toda la familia siguió siempre, con toda la gente de Pragua, generalmente los maestros que van allá son*

*maestros muy...recién recibidos, muy humildes... y después siguen en contacto con la gente, están mandando cosas, siempre...siempre los maestros son así...*

*Así que no hay un momento, así en el que vos decís, yo elegí ser docente por esto...no sabes cómo fue...*

*No, yo siempre lo dije de chiquita...siempre, cuando me preguntaban que quieres ser...yo quiero ser maestra...siempre lo dije, pero no sé si es...que hoy que estoy estudiando me gusta, pero antes no sabía si me gustaba o no, pero yo siempre dije que quería ser maestra...maestra...yo me anote para administración esa vez que tuve que decidir qué hacer, que era técnico en administración tres años... y la licenciatura dos...me anote y me anote para maestro...y después cuando quede séptima en la lista de entrada, de 200 sacaban 40 chicas y chicos...entonces quede séptima en orden de mérito..esa vez que quede agarre para maestra enseguida...así que a administración la deje y después cuando abandone la carrera la hice a administración...pero fueron las dos carreras que me gustaron...igual me queda pendiente que quiero hacer a distancia la licenciatura en administración*

*Eso estaba en Carmen de Patagones me decías?*

*La carrera? La de administración en la Universidad del Comahue...*

*En Carmen de patagones?*

*Ahí está el Instituto...para docentes y bueno ahí estuve dos años prácticamente haciendo la carrera y abandone el último año...*

*Y de ahí te fuiste...*

*A los Menucos...*

*Y de ahí, para acá...cómo es qué?*

*Puf...estuve ahí un tiempo...primero procesando, que iba a tener un hijo y estar sola...así que estuve varios meses de depresión, hasta que me levante, casi cuando estaba por nacer el*

*bebe..con muchos problemas en el embarazo...internada en Roca...bueno, ahí lo tuve sola...empecé a ver cómo era...porque bueno...mi mama se fue al campo... y yo...y me marido estaba trabajando por otro lado...y todavía estábamos con que nos juntábamos, no nos juntábamos...estábamos en ese tema que no sabíamos que queríamos ninguno de los dos...ninguno de los dos quería tener un hijo...este...bueno...y bueno ahí me quede varios años a atenderlo al bebe...si algo que hice jamás fue dejarlo solo, así que yo le digo siempre a mi nene, yo abandone todo y hoy estoy acá... y bueno si no hubiese abandonado, no hubiese estado acá en Sierra...por algo se deben haber dado las cosas...así que me quede varios año ahí..en la casa sin hacer nada...o sea todas las cosas de la casa...no trabajaba...y después cuando tenía tres años, nació mi nena...pero todavía...nada tampoco...seguí mirando el techo...como digo hasta el día de hoy, no sé cuantos años mire el techo porque no hice nada..estaba en mi casa haciendo todas las cosas de la casa, lavar...planchar...y a mí no me gusta...o sea lo hago porque lo tengo que hacer...no es algo que diga que bien que estoy...no, yo estaba todo el tiempo con las cortinas cerradas de mi casa...y de ahí no salía.. y a parte ver todos los días lo mismo...no ahí...bueno...después se abre el instituto en los Menucos que es de carreras técnicas, en ese tiempo había dos...primero se abrió cuando yo estaba esperando a la nena...se abrió la de técnico agropecuario...y yo no me quise anotar porque primero que a mí no me gustaba, segundo estaba esperando a mi nena y digo, no...bueno, al año siguiente...cuando ya había nacido mi nena...no, a los dos años...se abre la de Técnico en Administración...entonces ahí decidí anotarme.. y ahí empecé a estudiar...esa vez que termine, que terminé hace dos años...sí...fueron tres años que estudie, fue en el 2011..entonces ahí dije que iba a seguir estudiando..*

*Ahí te decidiste..*

*Ahí dije claro...pero yo antes no había dejado los chicos para nada...yo me daba cuenta que se yo les dejaba cuatro horas no les pasaba nada...después estudiar, estudiaba a la mañana temprano, a la noche...donde sea, si los chicos van a jardín...en ese tiempo iban a jardín...yo hacía todo perfecto y a las seis de la tarde entraba a cursar...entonces ahí me di cuenta de que yo podía hacer otra cosa también...y no vivir todo el tiempo...cuando me recibí listo...me hago la licenciatura o me hago otra cosa...*

*Vamos por más...*

*Si porque encima me recibí re bien...no me quedo final, me recibí a los tres años justito...no tenía...ya no había...no me tengo que quedar en la casa porque esto no me sale, porque esto no lo puedo hacer...entonces listo, ahí le digo a mi marido...yo voy a seguir estudiando...justo nos empezamos a anotar...como que ya era algo mas...un título mas...entonces digo bueno, me anoto para hacer suplencias..así que me anote y justo entre a trabajar todo el año en la residencia donde yo estuve... ahí estuve un año.... y hasta febrero del año...cuando se abrió la carrera...dos mil...*

*Dos mil trece...*

*Bueno, estuve hasta febrero del año dos mil trece...y fue así la situación de venirse...mi marido ya estaba acá con la empresa del asfalto, el se había venido en enero a trabajar y me dice yo voy me acomodo y ustedes se vienen...no le digo yo, yo no me voy... y dice bueno... se vino para acá y hago un poco de plata y alquilo...porque encima acá cuesta alquilar...porque hay que pagar el mes de adelanto y todo ...bueno entonces..Después me dice Lili yo estaba conversando con un hombre acá y me dice que se abre la carrera de maestro... y yo digo uhh que lástima yo ya tome el cargo en febrero...porque si no lo toma nadie...yo fui a la asamblea y volví a tomar el cargo...uy yo tome el cargo que lastima... y dice...bueno para el otro año si dice yo sigo acá te venís a estudiar, vos que quieres estudiar*

*de maestra, yo siempre le dije...entonces me dice...a los dos días llega un profesor de educación física y pide mi cargo...título nueve, profesor en el cargo..me pidió mi cargo, que yo era idoneidad con título y listo...cuando me vino a avisar la directora...le dije bueno listo...y yo no sé porque dije esta es mía...agarre le dije a mi marido yo me voy para Sierra...y me dice no para...no, yo me voy para Sierra , vos me dijiste que había carrera de maestra, ese mismo día llame al Instituto, que no me acuerdo si era Daniela la que me atendió, no sé quien era la que me atendió..estaba en la 251 y mande los papeles ese día...hice todas las copias, no sabes cómo andaba yo...todas las copias...todo...y le digo a mi marido, yo te mando...porque andaba un capataz de la empresa de él...le digo yo te mando con el encargado el sobre y anda a entregarlo a la escuela tanto, queda en tal lugar, porque yo llame y pregunte todo...porque yo acá no conocía y llame y pregunte, era en la 251, siempre nos acordamos de estas cosas, el no encontraba la escuela en la que había que inscribirse, el andaba con el hermano y no la encontraba..y me llamaba, pero Lili a donde me dijiste...porque yo no lo encuentro... y le digo anda para tal cuadra que me dijeron...yo tenía todo anotado...tengo la libreta que yo agarre ese día cuando llame, tengo la libreta porque yo ese día, llame y anote todo, teléfono para la escuela de los chicos que tenía que cambiar de escuela...la escuela que me correspondía, todo, todo...todo fue en cuestión y después el tema era decirle a mi mamá y a mi papá que yo me venía..ahí listo...ahí se armo...claro...ellos estaban...yo soy la única mujer, entonces yo soy la que se encarga de todo...turno para esto, turno para aquello...todo, todo lo manejaba, tenía que comprar la pastilla, que tenía que traer, que mandar a Pragua tal cosa..pagarle el Direct tv, no sé todo, todo, entonces ellos pasaban, la vida de ellos pasaba por esa casa y por el teléfono...entonces decían Lili porque no...Lili...qué y cuando les dije?...bueno ahí se armo...mamá creo que lloro un año completo...porque cada vez que íbamos se quedaba llorando...cada vez que íbamos se*

*quedaba llorando... y yo le decía pero yo voy a estudiar...si dios quiere el año que viene tengo que volver...así que este...*

*Vos viniste con la promesa de volver?*

*Sí, pero ahora que empieza acá...digo...no, pero igual mi marido no quiere saber nada de estar acá...el sigue trabajando pero...siguió la empresa, no nos fue mal...hemos conseguido trabajo los dos...igual el alquiler sigue aumentando, sigue aumentando... y si te seguís quedando vas a pagar no se...así que este...y bueno ahí decidí y ese día dije que me venía a estudiar acá...igual si yo tenía que elegir para mí era maestra de grado...cuando llegue y me dijeron nivel inicial .y bueno...ya estaba pero la desilusión que me acuerdo...la desilusión mas grande fue cuando llegue acá y vi que el gobernador dijo cuatro años de carrera, porque a mí me habían dicho tres...(se ríe)...cuando yo llame me habían dicho que son tres años...es más yo lo tengo anotado así de grande...claro y si...el asfalto todavía no lo terminan, y mi marido me decía y si tenemos alrededor de tres año, cuatro... y yo digo bueno...llego justito..y cuando me dicen cuatro digo, no, no llego y digo y ahora...y bueno, viste cuando te cerras...en ese momento y decís...se vino todo el mundo abajo...me senté al lado de una chica de primer año, que ahora volvió la chica, una flaquita que no me acuerdo el nombre, que ella me decía yo te conozco a vos, y yo le decía yo también te conozco a vos y no sabíamos de adonde y siempre dijimos que nos conocíamos pero no sabíamos de adonde..es la flaquita que volvió y tienen dos nenitos...entonces me senté a hablar...y le digo pero a mí me dijeron tres...yo me fui con un nudo en la garganta tan grande que me fui...en ese tiempo nosotros no estábamos donde estamos alquilando...me fui allá en lo de Garrido que era una piecita chiquitita y le digo a mi marido, yo me voy no voy a llegar a cuatro años...son cuatro no son tres...llore hasta el otro día a la mañana y digo me voy..no, no, dice de alguna forma hoy lo ves negro lili, pero de alguna forma vamos a hacer...porque nosotros*

*allá tenemos la casa, podíamos alquilarla y pagar el alquiler acá...y él me decía de alguna forma vamos a hacer nosotros para que vos estés...si vos quieres estudiar, veni y ponete a estudiar...entonces ahí volví, pero ya me había...siempre me acuerdo ya se me había nublado todo...me tengo que volver y me iba a volver...y no después ya no..cuando vi que esto iba bien y más ahora cuando hicimos las practicas, ya trabaje en el jardín, en suplencias, dije listo...esto es mío, acá me quedo...*

*Y ahora estas pensando en quedarte acá?*

*No, estoy pensando en que tengo que terminar la carrera y tengo que elegir ...mi marido vino a trabajar y se quiere ir su lugar, si todos me dicen que tenemos que consensuar, pero el lugar del, no es la ciudad, porque él es un chico que siempre vivió en el campo, prácticamente analfabeto, no sabe leer, entonces a él le gustan otras cosas, le gusta el campo, esquilando, todo lo que tenemos nosotros, mi casa, mi negocio, porque nosotros tenemos negocio, está cerrado pero esta todo ahí adentro..cuando quiera abrimos y ya está...todo lo que tenemos nosotros él lo hizo esquilando...porque yo no trabaje nunca, trabaje por una beca, daba alfabetización a los mayores, dos años en los Menucos, en el hogar de anciano, hasta el día de hoy me acuerdo y voy siempre al hogar...eso es lo único que hacía, pero era una beca de 200 pesos, yo lo hacía para ayudar a los chicos, para...un ratito iba ...a parte a mí me gustaba...me gustaba enseñar, claro, así que estuve dos años ahí..y bueno entonces mi marido...como ya la empresa termina el año que viene el ya se quiere ir...allá en Menucos hay trabajo, porque allá hay trabajo...Menucos no hay...el jardín maternal que esta que primero era municipal... igual que el 24 el municipal... pasa a ser maternal...entonces ahí hay trabajo...*

*Y a vos te gustaría trabajar allá?*

*En el maternal obviamente...si...allá no hay maestras jardineras porque el jardín se inauguro, el grande, se inauguro ahora hace poco...y tiene las cuatro maestras por las que pasaron mis hijos...no llego nadie nuevo... de jardinera...así que yo digo...yo me voy para allá..así que en el maternal me encanto trabajar...en el maternal que tiene Alejandra...me encantan los chicos...*

*Ahí te tocó hacer el espacio de las prácticas?*

*No estuve haciendo una suplencia, estuve cuatro meses ahora...así que digo yo me voy...*

*Las otras experiencias que estuviste estudiando, que cosas te ayudaron para que el recorrido de esta carrera haya sido más sencillo?*

*Y puede ser, las técnicas de estudio, las formas de estudiar, el saber que te tenes que anticipar a las cosas, a mi si hay algo que me garantiza es la anticipación a los finales, porque si vos dejas todo para fin de año, no llegas nunca y yo por ejemplo, vengo haciendo resúmenes de las fotocopias, si tengo un ratito digo bueno...me pongo a hacer esto... y lo hago, me pongo a hacer esto y lo hago...voy resumiendo y cuando lo voy agarrando..y cuando llegan los finales ya tengo prácticamente la carpeta resumida, si yo leo de ahí nomas, desde ahí empezas a preparar, es la experiencia de saber que es mucho, que todo eso por más que amanezca uno, dos días es peor todavía, el cansancio a mi no me lleva a ningún lado..entonces no lo podes hacer...o la experiencia de conocer, de saber que si esta es correlativa con esta, yo lo sabia...yo le decía a las chicas, fíjense que si no tenes esta no podes cursar esta...correlatividades si las sabía cómo eran...y después bueno la importancia de ..hay chicas que si no entregan un trabajo les da lo mismo...dicen no no lo llevo...yo digo no, eso se lleva...no se esas cosas...es el nivel...el nivel tiene otra seriedad...no es lo mismo que el secundario, todas esas cosas yo las aprendí en las otras carreras...que era otra la responsabilidad, que vos te estabas formando, no es que ibas a hacer...por ejemplo en el*



*secundario, salimos todos iguales, con el mismo título...pero te estás formando como persona , como alumno, pero no te estás formando para ser algo, un profesional, después vos elegís lo que quieres...*

*Y si le tuvieses que dar alguno consejo a algún chico que empezó ahora primer año...que consejos les darías? Para que no le vaya mal...para que no se le atrasen las materias...*

*Y lo que siempre les digo a las chicas, que es mucho sacrificio...muchísimo y siempre aprovechar las oportunidades, por ejemplo no estoy complicada con los EDI porque edi que salía yo venía, si era a las 8 de la mañana, a las nueve, yo me venia a los edi, hoy no estoy pensando en que me faltan 5, 10 , 15, 20 para pasar, yo sabía que esto iba a pasar...si yo dije claro para pasar a cuarto me faltan edi tengo que hacerlos ahora y no un mes antes de llegar a cuarto, entonces yo siempre peleo con las compa, pero yo les digo, cuando yo venía al taller de lectura, ustedes estaban durmiendo la siesta y bueno...y ahora empiezan los problemas ...vayan y conversen allá.. y no es sacrificio...mucho ...muchísimo sacrificio, mucho de no quedarse...no se...yo tengo una fuerza que es mía, muy mía, porque yo veo los gastos de mi casa, todo lo que hemos invertido , porque nosotros invertimos en educarme, mas allá de que mi marido se vino a trabajar para acá y todo....si él no quería pagar alquiler la empresa le daba casa para que tuviera, compartiera con compañeros y no pagaba un peso, toda esa plata nos hubiésemos ahorrado nosotros..claro y yo me quedaba allá...pero ahí estaba también la diferencia...de la familia allá y el acá...no sé cuanto iba a durar...dos meses iba a durar...por ahí...*

*El es muy de la familia?*

*Claro, no y aparte uno también...porque hay que vivir cuatro años con un marido allá...o sea ...uno tiene que hacerse cargo de todo...yo siempre me hice cargo de los chicos...yo sé lo que le duele, lo que no le duele, lo que toma, a lo que es alérgico..mi marido llevo los otros días*

*el nene al médico y me llama y me dice es alérgico a algo el nene...y tiene 12 años...no sé yo decía no iba a poder sostener la familia...yo estando allá y el estando acá...o venimos todos o no vienen nadie...es feo porque tenes que estar...estar haciendo nada, porque yo no estaba haciendo nada...y tenes que estar haciendo todo con los chicos...vivir para ellos, es nuestra responsabilidad , pero también es compartida , entonces ahora yo digo no...esto es de todos, el sacrificio es de todos..yo le digo a los chicos, yo paso a cuarto, si dios quiere en diciembre y arranco a llorar hasta fin de año, porque ahí ya va a quedar así...ya no queda nada, quedan las practica y un poquito de materias..*

*Y ahora como llevas el recorrido de esta carrera?*

*Bien.. ya solo me quedan estas materias que cierran ahora*

*Son las únicas que te quedan?*

*Si...si se promocionan dos quedan cuatro, no quedas nada...*

*Ya está...ya estás en cuarto?*

*Igual falta el tema, el tiempo de los finales...que hay que pasarlo, porque también hay que volver todo para atrás, los nervios, preparar bien los finales como a mí me gusta prepararlos...pero todo es esfuerzo de uno, interna...no quedarse, yo siempre les digo a mis compañeras...yo me dicen, para mañana tal cosa, no me preocupa, si tengo que amanecer amanezco, yo no tengo ningún problema...yo amanezco sentada pero para el otro día llega mi trabajo, siempre llego..durante todos estos años, siempre llego...siempre llego cuando me lo pidieron, porque ahí está la diferencia que llegue cuando te lo piden a que llegue perfecto dos semanas después...ahí está la diferencia...pero si yo tengo mucho...croe que es de uno, es personal..la importancia que uno le da a la carrera es personal...porque depende de lo que uno está poniendo en juego a la hora de estudiar, porque si vos estás en tu casa cómoda y sabes que podes estar 10 años haciendo la carrera y alguien te está dando, te está*

ayudando, te esta...está trabajando para tus hijos es diferente, yo una de las cosas por las que quiero trabajar es para que los chicos tengan una obra social porque nunca la tuvieron, ahora que mi marido está en la empresa la tienen pero justo se dio, justito ahí..pero antes no, no la tenían ellos, una de las cosas que vos decís...yo nunca pensé en ser...yo quiero ser profesional, quiero seguir estudiando, voy a seguir haciendo el otro profesorado cuando termine pero yo quiero que los chicos tengan, porque cuando uno tiene hijos como que decís, piensas en vos pero también tenes que pensar en que ellos también van a querer estudiar y con que los vamos a ayudar nosotros? Si nosotros tenemos un comercio, con mi marido otra cosa más allá del campo no va a poder hacer...porque no tiene estudio, bueno ahora esta empresa le ha dado experiencia y eso...pero siempre te piden un séptimo grado mínimo...y el no lo tiene...entonces o siempre pensé en eso, en la carrera fue como una fuerza así, aparte ver los chicos que se quedan solos, el tiempo que vos pones para estudiar, entonces es como que todo eso te lleva a que vos hagas ...porque los chicos se tienen que quedar prácticamente..cuando yo me vengo a estudiar solos, si yo hago grupo, solos, si vos tenes... Y ellos que te dicen lo que te ven a vos estudiar?

Y a veces me dicen, otra vez mama...y desde que hora estas a veces ellos se levantan al baño y yo sigo sentada ahí y me dice mi nene que ya es mas grande...mama en algún momento te vas a ir a acostar? Si, dentro de un rato cuando termine...bueno, no te olvides de despertarme siete y media...yo voy a poner el despertador, vos no te preocupes si te quedas dormida, o sea él entiende el sabe..el ya sabe, entonces él me dice, cuando me ve cansada, ya se mama, estas cansada, anda a acostarte un rato, yo sé hacerme el té..pero si ellos saben, yo siempre les digo en el tema que ellos valoren sus cosas, que lo cuiden, que todo nos ha costado mucho, que nosotros antes no teníamos, entonces les digo todo esto que yo hago, que amanezco sentada, hago de todo para poder llegar, porque no me fue fácil eh..no es que yo

*tengo una cabeza diferente al resto...para nada, todos tenemos la misma estructura en la cabeza, el tema es la fuerza que le ponemos, ahí está la diferencia, porque hay chicas que dicen tengo que hacer...no lo hago lo entrego para el recuperatorio y si te va mal ahí perdiste una materia porque lo entregaste solo para el recuperatorio...y bueno después a llorar a la iglesia, entonces no, pero eso, siempre...no todo fue fácil, porque no fue fácil..fueron muchas veces, muchas veces me fui llorando de acá...muchísimas veces me fui así...*

*Qué cosas te hicieron llorar?*

*No sé, a veces me daba mucha impotencia cuando habla y reclama cosas y dice para mí esto es así...así...y el resto te mira y te dice pero que pesada que sos, no te das cuenta que si vos reclamas algo o decís algo, yo porque lo creo pienso que es así, si nosotros no estamos entendiendo algo y vos no lo decís, te vas a la casa y seguís sin entenderlo...es así y uno lo tiene que preguntar 5, 10, 15 veces y ellos tienen que responder 10, 15, 20 y 30 veces..entonces por ahí...el año pasado que habíamos presentado una nota, después nos dieron, lisa y llanamente nos cagaron a pedo, este porque habíamos hecho una nota y yo siempre digo...bueno ahora hicimos lo mismo y también fueron al área y nos cagaron a pedo, entonces yo digo, donde está el docente critico que nosotros queremos formar? porque si nosotros estamos formando docentes críticos, estamos diciendo que acá ustedes puedan ver esto...lo cual no esta tan bien, el docente critico que ellos quieren lograr, pero si nosotros no podemos hacerle una crítica a ellos, que docente critico formamos, si no podemos salir de la estructura de nosotros..si para nosotros está bien todo lo que estamos haciendo, no estamos formando un docente critico...entonces yo ahora he decidido callarme y a veces cuando te callas, te callas, te callas, explotas...y ya me paso este año, que explote dos veces, porque a veces la remaba muy sola con algunas cosas, pero vos decís, pero yo tengo que*

*hacer eso, pero a la vez esto y a la vez esto y tenes que remarla muy sola...entre el trabajo , la casa..y el estudio, hasta que llegas un momento y tenes que explotar...entonces cuando explotaste y lloraste toda una noche al otro día te levantaste perfecto y saliste y eso siempre lo hago, yo siempre lo hago*

*Es como una descarga?*

*Hasta que no lo haga eso no como que ando todo el tiempo de mal humor, como que todo me irrita...en este tiempo que llega diciembre y como que todo me irrita...entonces digo no, no voy a participar de allá porque no quiero hacer esto...o bueno..ahora que estamos en el centro, hay cosas que me gustaría hacer diferente, pero digo no, porque si no me salen como yo quiero o si no puedo lograr lo que quiero me voy a sentir mal, entonces ya esta lo dejo, llegue hasta ahí..pero es por una cuestión mía yo no puedo llevar cosas, el año pasado me paso también que tuve que pelear con mi marido, el me decía ay después me di cuenta que el tenia razón, porque él me dijo vos no podés venir enojada del instituto y agarrártela con nosotros, porque vos no lavaste tu plantilla, porque vos...y a lo mejor vos estas enojada allá...y fue esa vez que me retaron acá como a un muchachito y no había sido yo el de la nota y la ligue y ahí yo digo claro..si estábamos todas no fui yo, pero fue dirigido a mi todo el discurso que hicieron y la nota la habíamos firmado como 20...igual que cuando hicimos las notas de los horarios, no fue de mi, fue de otra compañera, que cuando vos fuiste a hablar...dijeron que se habían arreglado perfecto, entonces yo dije a partir de ahí yo decidí quedarme en mi casa, como yo sabía lo que iban a hacer y para no embroncarme me quede en mi casa...y o sabia que lo iban a hacer, habían formado la nota treinta y nadie les puso una pistola en la cabeza para nada, es mas a mi no me perjudicaba el horario, pero yo firme..en apoyo...pero después no eran...entonces después...les dije por mi...entonces cuando ahora me dicen de los edi...yo les digo vayan y pregunten ustedes, no se...pregúntenle a ale*

cuando pueden hablar y se sientan a hablar...si no llego me encadeno...encadénese tranquila...yo llegue bien con mis edi...porque si yo me empiezo a hacer problema por cada una de las que les pasa algo...no llegas...igual para rendir, cuantos llamados tuvimos...ahí depende de la particularidad y de la importancia, ahora por mas nota que te van a presentar para pasar a cuarto con materias, porque van a pedir extraordinarias antes de febrero..yo estudie y rendí, porque me di cuenta que si no sacaba, no hace falta sacar todo en diciembre pero si no sacaba...en primero saque y me fui de vacaciones, en segundo y ahora voy a sacar todo y me voy a ir de vacaciones...pero es una decisión mía...es la carrera de uno, no puedes mover un instituto porque vos no quisiste venir a rendir...porque donde le des a uno, le vas a tener que dar...hay chicas que usan las faltas...porque tienen ganas de quedarse en su casa y hay otras como yo que no las uso...solo la semana que la operaron a mi mama..porque acá esta la formación...si vos te quedas en tu casa obvio que después no vas a entender matemática...si a vos te dan un horario para estar y no venís...toda la formación es ..de la toma de decisión que uno haga, o como uno lo ve..., todos lo vemos diferente...las chicas lo ven proyectado en recibirse en 5 años...total, no hay tiempo y perfecto porque ellos lo hacen de acuerdo a su tiempo, su decisión...y yo no lo veo proyectado en 5 , lo veo proyectado en 4...somos varios los que estamos...Roció, Cristina, somos varios...así que bueno...siempre que me salga mal algo...hasta ahora no desaprobé, pero siempre que me salga mal algo, lo voy a aceptar como algo que yo, siempre le pongo todo para hacerlo, si sale mal sale mal por otras cosas..sale mal pero intentándolo todo...ahora si sale mal porque lo quise hacer mal...sale mal por eso, pero si sale mal haciendo todo lo que yo mas pude...bueno...pero hasta ahora no ha salido..

Como te imaginas? De egresada?

*Me voy a ir, aunque yo quería quedarme por los cursos...pero bueno...mi marido me dice...bueno lili pero si dictan un curso y vos pedís licencia, yo te puedo traer, venimos en un rato...bueno son como cuatro horas...pero bueno, hay licencia para hacer cursos, yo te puedo traer...luego del curso te vas otra vez de vuelta...hay formas y si...voy a venir...voy a venir a cursos que dicte el instituto...voy a conseguir trabajo, es lo primero que voy a hacer...y no se buscar trabajo, donde salga en las asambleas y bueno, no se seguir estudiando, yo quiero hacer algún otro profesorado a distancia...seguir y empezar en el nivel, pero me gustaría empezar en el nivel inicial...el maternal me gusto muchísimo...me gustan los mas chiquitos...*

***Coordinadora de Carrera de Educación Inicial. IFDC Sierra Grande (2016)***

*Bueno, yo me voy a presentar soy PK, si, no vivo en Sierra Grande, vivo en General Conesa y estar en el espacio de nivel superior es una decisión, que tiene que ver más con un crecimiento profesional, si, que con cuestiones personales, si yo lo focalizo en una decisión , meramente laboral, podría estar tranquilamente trabajando en Gral. Conesa...*

*Claro...*

*Pero bueno, como soy, como me defino como inquieta...si?...este, si, me parece que estar en nivel superior, acompañando o por lo menos brindando, lo que puedo saber y lo que puedo ir aprendiendo a medida que enseño, es un crecimiento más profesional*

*Bien, dentro de la institución cual sería tu rol o tu tarea laboral?*

*Actual?*

*Si...*

*No?...no?...*

*Si, también podés comentarlas, de cómo comenzaste y actualmente...*

*Yo empecé en el año 2013 cuando se creó el ifdc de Sierra Grande, como profesora de Lengua, en el área de Comunicación y Expresión, este...luego concurse para Didáctica Especifica de Nivel Inicial, y posteriormente asumí el cargo de coordinadora de carrera del IFDC en el que estoy actualmente*

*Bien...Que problemáticas como más significativas, o más relevantes se van presentando en relación a los cursados de los estudiantes?*

*A ver...(silencio) haciendo un poquito de historia, con este trayecto que hice anteriormente, uno se va dando cuenta de las problemáticas que tienen los estudiantes en la medida que lo transita y que camina...ehh..por los diferentes espacios curriculares, yo voy a ser muy sincera y quizás la sinceridad por allí, en realidad...sincera en este sentido...emm...al principio cuando yo empecé...como profesora de Lengua...centraba la mirada más en mi y en estos temores , de cómo trabajar con ese adulto en formación, que no es un niño, no es un adolescente, que no está por obligación, esta por decisión...entonces la mirada para mí era un desafío demasiado grande, me preocupaba mas en lo que yo le podía dar que en lo que ellos podían recibir y construir conmigo, no se si se entiende*

*Si...*

*A medida que fui avanzando, fui pudiendo implicarme más en escuchar las problemáticas de ellos, y hoy puedo decir que las problemáticas comunes tienen que ver quizás en primer orden con este oficio de enseñar, de esto de ..saber ser...en el campo laboral, tiene que ver con la búsqueda permanente de una receta que quizás, uno como profesor lo que concibe en la formación no es dar recetas sino...no tanto pararse en el deber ser, sino también formarlos en el ser....ser docentes, ser en el oficio, ehh...otra de las problemáticas que uno ve en las trayectorias...es esto de formarlos en relación a esta concepción dialógica entre la teoría y la práctica, que aun los estudiantes creo...debemos seguir pensando la didáctica de nivel*



*superior en ese sentido, donde como trabajar articuladamente, la teoría que pueda articular con la práctica, que la práctica ilumine la teoría, si? Y no hacer por ahí, un esfuerzo, quizás estéril de categorizar a la práctica en función de la teoría...se entiende?..*

*Si...si...*

*Creo que a modo general...*

*Eso sería?...Bien...emm...como caracterizarías a la población estudiantil que circula o que ingreso al instituto de formación docente?*

*Muy diversa...emm....desde estudiantes que están realmente con una decisión tomada, con respecto a decir, bueno a ver...quiero ser profesional de la educación, con un grupo de estudiantes que...quizás por no contar con los medios de salir de la localidad es un proyecto que convoca, si? Y que bueno, me parece que...esto es mas palabra del estudiante...donde dice bueno...tengo esto entonces aprovecho esto...habría que ver si después nos constituimos...no quiero usar la palabra vocación, para mi la vocación tiene que ver con sacerdocio...y yo pienso que la profesión o el campo educativo no es un sacerdocio, entonces por ahí que los docentes, perdón los estudiantes, que nosotros estamos por vocación aca...por allí habría que repensar la palabra vocación...pero creo que la población de estudiantes es muy diversa y hay una población con un potencial muy grande en el campo educativo...o por lo menos para transitar el campo educativo.*

*Que acciones o proyectos se han puesto en marcha o se han diseñado por ejemplo para atender las problemáticas que se les han ido presentando a estos estudiantes?*

*(Silencio) a ver...emm...*

*Pueden ser acciones desde el acompañamiento,...*

*Si, por ahí uno de los proyectos que está enmarcado dentro de un trabajo institucional es el de trayectorias dentro del proyecto de trabajo institucional y que implica muchos, la*

*implicancia de varios profesores...que se puso en práctica el año pasado por lo menos un esbozo de ese proyecto, otra de las acciones que se hace con las problemáticas de los estudiantes, es un trabajo coordinado desde las reuniones de coordinadores de área, y su vez trabajado al interior de cada una de las áreas...emm...que digamos con acciones más cotidianas, si?..Ehh...algunas problemáticas insti...perdón, de estudiantes que se han ido abordando desde espacios de definición institucionales, como malestar, como conflicto, si? Otra de las problemáticas, bueno porque me acuerdo en EDI, por ejemplo de este edi de coordinadores, donde uno de los profesores hizo un edi anual, si? Que también tiene carácter formativo, no solo para coordinar acciones de los estudiantes en el instituto sino como futuros docentes...*

*Bien...cuales serian los fundamentos o la normativa que regulan esos proyectos, esas acciones que fueron haciendo?*

*La normativa que regula, esos proyectos, primero es el plan de estudio, el diseño curricular, segundo es la 4077 que es el RAM, que establece los diferentes formatos...emmm*

*Está bien, que implicaría,*

*Por ahí me falta encuadrar el tema del proyecto de trabajo institucional, bajo la norma de?*

*Está bien...*

*Como norma institucional...si, no quiero nombrar un numero que no coincide, pero esto pensando por ahí en la norma...en lo que establece la norma de nivel superior...acerca de los proyectos institucionales...*

*Que implicaría ser estudiante en esta institución educativa? En relación a como uno definiría el oficio? Qué cosas son las que caracterizan el oficio de un estudiante? Qué cosas hace un estudiante que lo hace ser estudiante? Cuál sería el trabajo que se le demanda?*

*(Interrupción)*

*A ver...quiero entender la pregunta, la estoy repreguntando...cual sería el trabajo que se le demanda al estudiante para que el estudiante se constituya en estudiante?*

*Si exactamente...mmm*

*Bien...a ver...yo creo que en primer lugar, el estudiante se constituye en estudiante en tanto y en cuanto...ehh...la institución y todos sus actores podamos transmitir, informar, comunicar una lógica de nivel superior...si?*

*mmmm...*

*Cuáles son las funciones de nivel superior, si? Que tienen que ver con la 30 y la 35 de las reglamentaciones del INFD...ehh...este, cuales con las funciones de nivel superior, como el estudiante debe dirigirse a los diferentes departamentos en función de sus demandas...lo que la institución del IFDC pone en acto, pone en práctica, al inicio de cada año lectivo un modulo introductorio, para trabajar todos estos aspectos administrativos, pedagógicos, para que el estudiante precisamente sepa constituirse en estudiante y conozca la normativa...emm...*

*Qué cosas se le demandan como estudiante? En calidad de estudiante Ud. debería...*

*Bueno a ver...otra de las cosas es...trabajar este proceso de enseñanza y aprendizaje, focalizado desde lo que es formar al otro...que digamos que el estudiante pueda entender y comprender que el saber no solamente está legitimado en el profesor, sino que el profesor es un dispositivo más en la formación, que el estudiante debe entender que la bibliografía que se le demanda que es otro dispositivo, la lectura de texto que se le demanda es una responsabilidad también de el estudiante y del profesor en el andamio de ese texto..dispositivos como las clases de consulta, para acompañar las trayectorias, eso también se le demanda...dispositivos de evaluación, si? Y de acreditación...si?*

*Que prácticas y aprendizajes se consideran importantes, como que cosas son las que se piensan desde la institución en hacer porque se considera que eso los va a ayudar para su formación?*

*Prácticas nuestras?*

*Si...prácticas y aprendizajes...que cosas quiere uno enseñar y a través de que prácticas?*

*Yo sigo insistiendo en esto, en favorecer la relación dialógica entre la teoría y la práctica...eh...y la práctica de trabajo de campo, si, prácticas articuladas con las escuelas asociadas, practicas por ejemplo comunitarias como esto de promotores de lectura, encuentros con la infancia en ámbitos formales y no formales, practicas institucionales donde el alumno pueda tener intercambios con alumnos de otras instituciones de otros institutos, con profesionales que no están implicados en el instituto, de diferentes orientaciones y diferentes campos disciplinares...ehmm*

*Y como aprendizajes? Que es lo que uno tendría que enseñarles como estudiantes? Para el ejercicio de ese oficio de ser estudiantes...*

*A ver...en el oficio de ser estudiante, creo que tienen que ver con las didácticas específicas de cada uno de las orientaciones, sí, yo voy a hablar de un nivel en el cual yo estoy formada que es el nivel inicial, nivel de educación inicial, y yo creo que ofrecer experiencias culturales, ofrecer experiencias de aprendizaje literarias de calidad, ofrecer experiencias estético expresivas...ya sean de lenguajes verbales o no verbales, ehh...tiene que ver con los famosos pilares de la educación inicial, experiencias de aprendizaje de juego, centradas en el juego, sobre todo si la enseñanza en el nivel inicial el juego es transversal, si, a la infancia y obviamente a la formación, hay investigaciones que dicen que el alumno que no se forma en el juego no puede después poder enseñarlo...no se si hay algo mas..*

*Vos podrías comentarme de otro actor institucional que pudiera comentarme acerca de los estudiantes o del oficio de ser estudiante?*

*Sí, yo creo que si...*

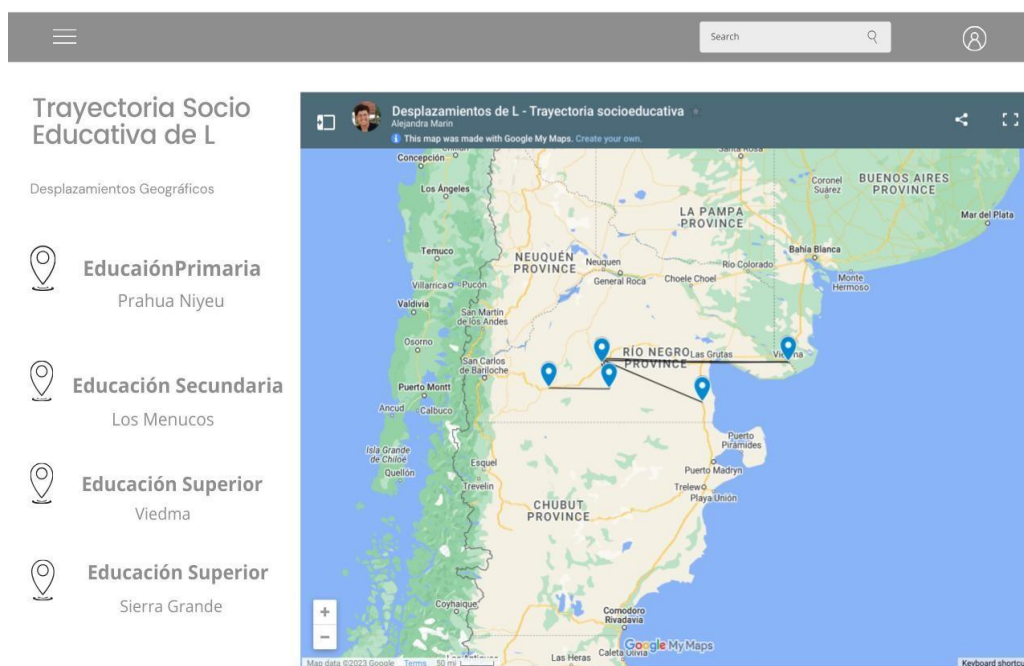
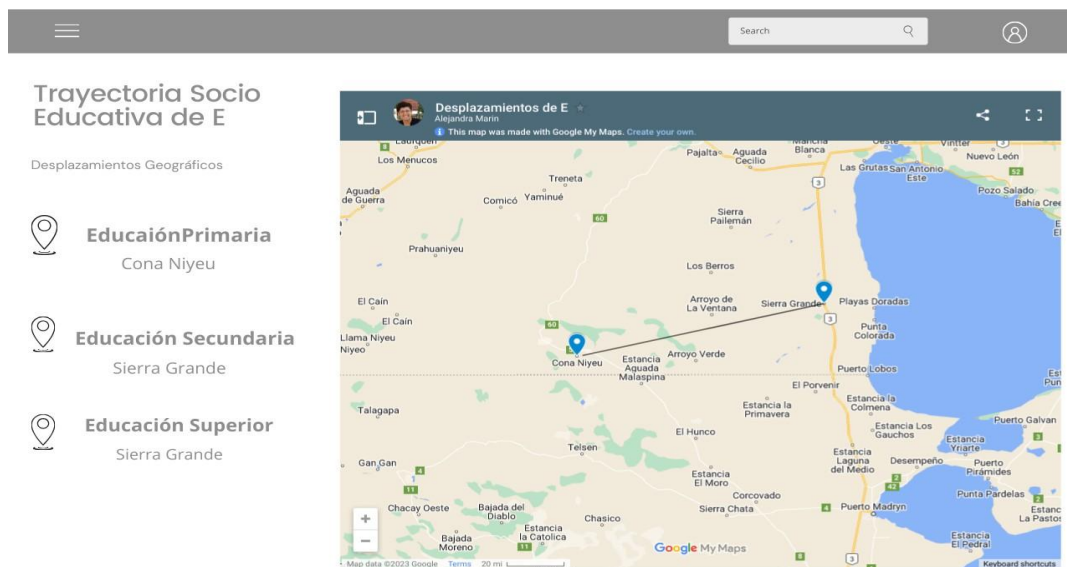
*A quienes me podría dirigir?*


*Con nombre y apellido?*

*No, solo función...*

*Con compañeros de área y por allí...hablando esto del contacto por ahí más directo , más allá de que los profesores lo tengan en las clases, me parece que desde un panorama más global y general desde la coordinación de extensión podría ser un perfil...*





# Desplazamientos Geográficos de las Estudiantes Primera Generación hasta llegar al IFDC Sierra Grande

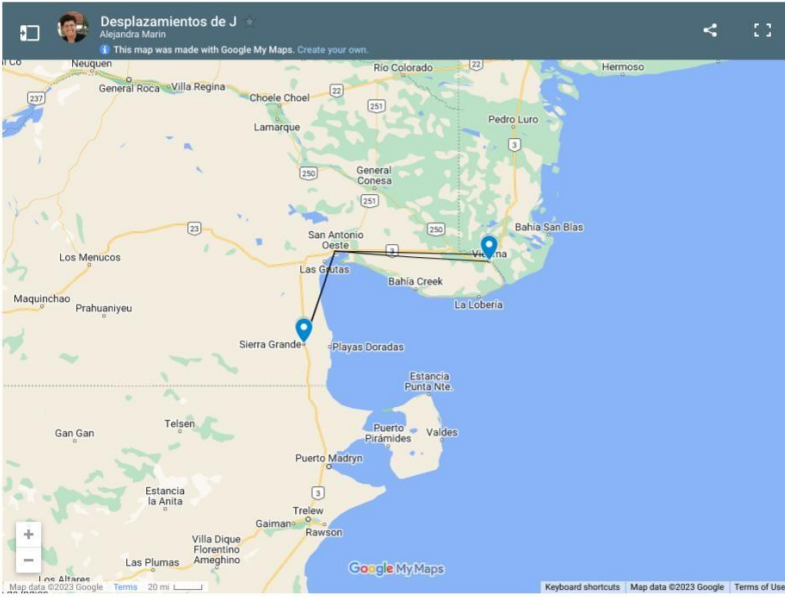



☰ Search 


## Trayectoria Socio Educativa de J

Desplazamientos Geográficos

-  **Educaión Primaria**  
Sierra Grande
-  **Educación Secundaria**  
Sierra Grande
-  **Educación Superior**  
Viedma
-  **Educación Superior**  
Sierra Grande






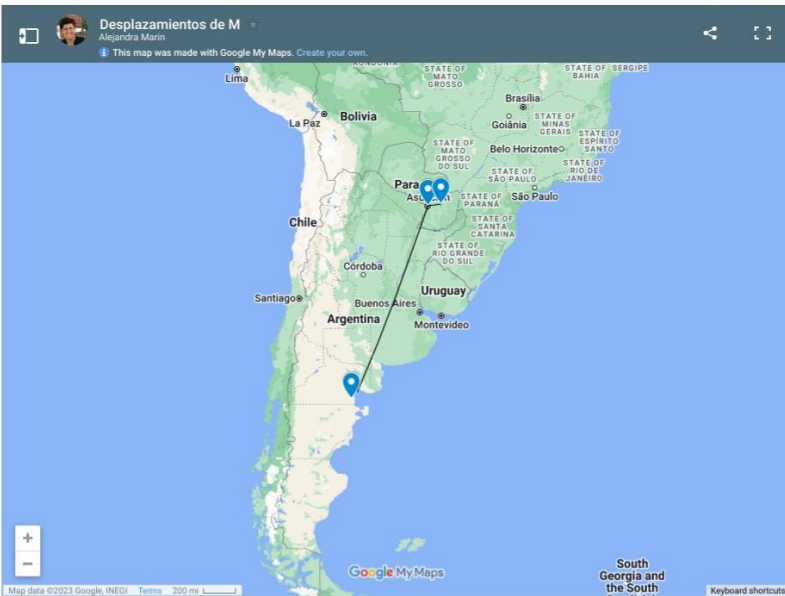
Map data ©2023 Google Terms 20 mi  Keyboard shortcuts | Map data ©2023 Google Terms of Use



☰ Search 

## Trayectoria Socio Educativa de M

Desplazamientos Geográficos

-  **Educaión Primaria**  
Cecilio Baez - Paraguay
-  **Educación Secundaria**  
Asuncion - Paraguay
-  **Educación Superior**  
Sierra Grande



Map data ©2023 Google, INEGI Terms 200 mi  South Georgia and the South 

Fuentes: Entrevistas estudiantes primera generación, profesorado de educación inicial.  
Cursantes 3° año. 2015.

Ejes/ Fuente/actor	Aprendizajes del recorrido educativo previo: decisiones y oportunidades para poder estudiar	Llegar a la educación superior: estudiante condicional (edad, ser madre, del campo, de otro país)
E	<p><i>Nací en Cona Niyeu...provincia de rio negro, es un pueblito pequeño..ahí realice mis estudios primarios..hice de primero a séptimo grado...en el albergue de Cona Niyeu, si porque me viejos vivian en la meseta de Somuncura y entonces me quedaba re lejos para venir a la escuela y bueno..termine ahí..después no pude continuar con mis estudios..ya que estaba todo muy alejado.. y después me case muy joven (se ríe) a los dieciséis años, así que tuve mi primer niño en Cona, nació el allá también sin medico sin</i></p>	<p><i>Porque ya era grande..no, bien me fue, lo hice en cuatro años...así que acá viste que no había ni una carrera y me quede ahí, sin hacer otra cosa...o sea me dedicaba a mi casa..Y bueno ya que tuve la oportunidad cuando se abrió el instituto..no lo dude, me anote enseguida así que ahí pude continuar mis estudios, pero porque me gustaba eh..si no me hubiese gustado tampoco lo seguía..</i></p> <p><i>Porque no lo dudaste?</i></p> <p><i>Porque me gustaba la carrera, o sea la carrera de maestra jardinera, porque yo me anote para esa, si era la de grado no..yo elegí esa...viste que te daban la opción esa..que te podías</i></p>



	<p><i>nada..así que bueno...después cuando él tuvo un año más o menos..me traslade a Sierra Grande</i></p> <p><i>Si 17, cuando me vine para acá, así que por razones laborales, o sea mi marido trabajaba en esa época era Agua y Energía así que se traslado y después paso a ser Edersa..claro así que así es que nos vinimos...</i></p>	<p><i>anotar para maestra de grado o de jardín..así que no..y como hacía mucho que no estudiaba...voy a ver cómo me va..</i></p> <p><i>Y porque siempre yo quería seguir una carrera, pero acá como no había nada.. y ya que se me dio la oportunidad..digo claro..y voy a ver..como ya soy más grande..voy a ver cómo me va..si me va bien continuo ..si, no..bien..tuve el apoyo de mi familia..todo</i></p> <p><i>Y de empezar a estudiar qué cosas fueron así, como más fáciles y que cosas se te hicieron más difíciles?</i></p> <p><i>Y o sea, nada fue fácil hasta ahora..no conocer a nadie, integrarte a los grupos..todo eso por ahí costo..en principio...pero logre formar buen grupos hasta ahora..</i></p> <p><i>Y no, las mismas ganas de aprender...</i></p> <p><i>De donde crees que vienen esas ganas de aprender?</i></p> <p><i>Y no sé, nacen de uno mismo...porque</i></p>
--	--	---

		<p><i>le tiene que gustar, sino..</i></p> <p><i>Como es que alguien aprende a..estudiar, como alguien aprende a organizarse con los tiempos?</i></p> <p><i>Y lo vas llevando de a poco..costo primero..porque nosotros estábamos acostumbrados al secundario, que todo era respuesta y pregunta..y ahora analizar más los materiales que son más densos..cuesta..a través de red, de resúmenes..y ahí fui</i></p> <p><i>Y yo..análisis de los marcos teóricos?</i></p> <p><i>A través de redes se me hace más fácil..que un resumen en sí..para mí..y voy explicando los conceptos más importantes..y así me ha resultado hasta ahora por lo menos..</i></p> <p><i>Trabajas?</i></p> <p><i>No, en mi casa nada mas..ama de casa..pero por ahí se te hace pesado, te digo..porque tenes que llegar, cocinar..</i></p> <p><i>Que sea constante...sobre todo constante, porque si no tenes</i></p>
--	--	---

	<p><i>constancia, dejas todo..</i></p> <p><i>Constancia en qué?</i></p> <p><i>Constancia y perseverancia...y en cuanto el estudio, y porque por ahí te va mal y también..y tenes que saber sobrellevar todo eso</i></p> <p><i>Hasta ahora por lo menos voy bien..así que me ha resultado como te decía..en cuanto a la carrera porque me gusta por eso lo sigo..pero a veces como todo, no da ganas de estudiar..de dejar todo por ahí..por el hecho de que descuida la familia, todo...</i></p> <p><i>Es decir, un estudiante..eso que decías recién, hay muchas estudiantes que comparten eso...vos sentís que hay muchas estudiantes que siente que también descuidan como la casa y eso..</i></p> <p><i>Sí, porque por ahí lo charlamos con las chicas y ellas también les pasa lo mismo, que se sienten que dejan la familia..porque te lleva mucho tiempo,</i></p>
--	--

		<p><i>te lleva, mas este año que empezamos las prácticas..estamos más afuera que adentro..</i></p> <p><i>Por ahí uno se da cuenta, porque ni está en todo el día, por ahí llegas y bueno tuve todo el día afuera..(Se ríe)..pero claro..estaba estudiando...</i></p> <p><i>Como es eso de llevar el trabajo de la casa con el estudio?</i></p> <p><i>Y te tenes que organizar..porque a mí se me acumula la ropa..así..(se ríe) para planchar..pero hay que tener paciencia..pero dentro de todo lo llevamos, pero mi familia me apoya, por eso más sigo..sino ya hubiese dejado todo..</i></p> <p><i>No, como yo te decía, mucha perseverancia, mucha constancia..hasta ahora..y ya estamos terminando el tercero...</i></p> <p><i>Y fue ahí..costo pero..hasta ahora he llegado al tercero..ahora más tranquila...primero como que me desesperaba como que no llegaba a</i></p>
--	--	---

		<p>rendir bien ahora como que lo tomo de otra manera..también te hace crecer..</p>
L	<p>Soy L., yo nací, de nacer...el nacimiento es en Jacobacci...porque me familia es de un paraje...recién llegábamos de Bahía Blanca...en Pragua Niyeu pase toda mi infancia ahí...y fui a nacer a Jacobacci por una cuestión de insumos del hospital de los Menucos...pero soy de Pragua Niyeu...me crie en un paraje que tiene, que esta mas o menos a 50 km al sur de los Menucos, es un paraje que no tiene más de 100 habitantes...tiene una escuela que tiene una matrícula que tiene que tener 30, 38 chicos...en ese tiempo no había nivel inicial..así que ingrese</p>	<p>...agarre le dije a mi marido yo me voy para Sierra...y me dice no para...no, yo me voy para Sierra , vos me dijiste que había carrera de maestra, ese mismo día llame al Instituto, que no me acuerdo si era Daniela la que me atendió, no sé quien era la que me atendió..estaba en la 251 y mande los papeles ese día...hice todas las copias, no sabes cómo andaba yo...todas las copias...todo...y le digo a mi marido, yo te mando...porque andaba un capataz de la empresa de él...le digo yo te mando con el encargado el sobre y anda a entregarlo a la escuela tanto, queda en tal lugar, porque yo llame y pregunte todo...porque yo acá no conocía y llame y pregunte, era en la 251, siempre nos acordamos de estas cosas, el no encontraba la escuela en</p>

<p>directamente a primer grado...que se hacia un...como que se hacía jardín...pero la seño era seño de grado...lo que mas recuerdo de ahí</p> <p>cuando termine la primaria, me vine a los Menucos, tenía 12 años, este...empecé primer año en una residencia femenina únicamente, que tiene a todas las chicas de la región sur...chicas de Aguada Guerra...Aguda Guzmán, Mencue, Comico, Praguaniyeu...todo todos los parajes de alrededor vienen las chicas, recibe una matrícula de unas 42 chicas...que hacen el secundario...hice cinco años de la escuela secundaria en esa residencia, bueno no repetí ningún año..me gusto desde chiquita poder</p>	<p>la que había que inscribirse, el andaba con el hermano y no la encontraba..y me llamaba, pero Lili a donde me dijiste...porque yo no lo encuentro... y le digo anda para tal cuadra que me dijeron...yo tenía todo anotado...tengo la libreta que yo agarre ese día cuando llame, tengo la libreta porque yo ese día, llame y anote todo, teléfono para la escuela de los chicos que tenía que cambiar de escuela...la escuela que me correspondía, todo, todo...todo fue en cuestión y después el tema era decirle a mi mama y a mi papa que yo me venía..ahí listo...ahí se armo...claro...ellos estaban...yo soy la única mujer, entonces yo soy la que se encarga de todo...turno para esto, turno para aquello...todo, todo lo manejaba, tenía que comprar la pastilla, que tenía que traer, que mandar a Pragua tal cosa..pagarle el Direct tv, no sé todo, todo, entonces</p>
--	---

<p>estudiar...siempre me gusto estudiar...</p> <p>pero yo creo que es la mejor elección que hicieron mis padres porque yo otra oportunidad no tenia de estudiar, es mas fui la única que estudie de la casa, de la familia, mis hermanos varones que son tres varones, no había residencia para ellos mi familia era muy pobre, siempre me acuerdo , de las cosas que yo necesitaba que eran esenciales para mí y no tenia y que con la portera, o con algún auxiliar...porque teníamos auxiliar docentes, algunos profesores, entonces ellos nos daban las cosas, pero éramos todos iguales, no es que la única diferente era mi familia, todas las familias del campo, si no vendías un animal o algo, no tenias nada..eso es parte de lo</p>	<p>ellos pasaban, la vida de ellos pasaba por esa casa y por el teléfono...entonces decían Lili porque no...Lili...qué y cuando les dije?..bueno ahí se armo...mama creo que lloro un año completo...porque cada vez que íbamos se quedaba llorando...cada vez que íbamos se quedaba llorando... y yo le decía pero yo voy a estudiar...si dios quiere el año que viene tengo que volver...así que este...</p> <p>y bueno...ya estaba pero la desilusión que me acuerdo...la desilusión mas grande fue cuando llegue acá y vi que el gobernador dijo cuatro años de carrera, porque a mí me habían dicho tres...(se ríe)...cuando yo llame me habían dicho que son tres años...es más yo lo tengo anotado así de grande...claro y si...el asfalto todavía no lo terminan, y mi marido me decía y si tenemos alrededor de tres año, cuatro... y yo digo bueno...llego</p>
---	--

<p>que uno después se forma, porque yo después...ahora digo bueno ellos no podían, yo mas de eso que les pedía no les podía pedir, yo les decía a las chicas, yo siempre escribí en cualquier hoja, no importaba como era, si era una hoja cualquiera, escribía atrás..porque no tenía para comprar un block</p> <p>entonces viaje sola a Viedma, conseguí, no, con una compañera fui, conseguimos una residencia y nos fuimos y me anote en el profesorado para ser maestra de grado, después, bueno ahí conseguimos una residencia que era de la provincia que recibía a todos los chicos que venían de allá del sur y de acá también habían varios, de Sierra y de ahí me anote para administración porque era con</p>	<p>justito..y cuando me dicen cuatro digo, no, no llego y digo y ahora...y bueno, viste cuando te cerras...en ese momento y decís...se vino todo el mundo abajo...me senté al lado de una chica de primer año, que ahora volvió la chica, una flaquita que no me acuerdo el nombre, que ella me decía yo te conozco a vos, y yo le decía yo también te conozco a vos y no sabíamos de adonde y siempre dijimos que nos conocíamos pero no sabíamos de adonde..es la flaquita que volvió y tienen dos nenitos...entonces me senté a hablar...y le digo pero a mí me dijeron tres...yo me fui con un nudo en la garganta tan grande que me fui...en ese tiempo nosotros no estábamos donde estamos alquilando...me fui allá en lo de Garrido que era una piecita chiquitita y le digo a mi marido, yo me voy no voy a llegar a cuatro años...son cuatro no son tres...llore hasta el otro día a la</p>
---	--



<p>examen de ingreso para entrar en patagones, era con examen de ingreso, así que estudiamos los temas que nos habían dado, yo tenía mucha pila, no tenía nada de plata pero tenía mucha pila, estaba muy contenta, era chiquita, estaba solita..era como muy</p> <p>Y bueno, rendí todas en diciembre y me fui de vacaciones, así que ahí ya empecé con el novio, me quede embarazada y me volví...estuve hasta octubre de segundo año, si, en octubre nació mi nene y ahí abandone...yo seguía en la residencia, me quede un tiempo más y me volví</p> <p>bueno yo siempre anotaba...cuando teníamos todos los temas, todo comprado..si a buscar formas</p>	<p>mañana y digo me voy..no, no, dice de alguna forma hoy lo ves negro lili, pero de alguna forma vamos a hacer...porque nosotros allá tenemos la casa, podíamos alquilarla y pagar el alquiler acá...y él me decía de alguna forma vamos a hacer nosotros para que vos estés...si vos quieres estudiar, veni y ponete a estudiar...entonces ahí volví, pero ya me había...siempre me acuerdo ya se me había nublado todo...me tengo que volver y me iba a volver...y no después ya no..cuando vi que esto iba bien y más ahora cuando hicimos las practicas, ya trabaje en el jardín, en suplencias, dije listo...esto es mío, acá me quedo...</p> <p>Y puede ser, las técnicas de estudio, las formas de estudiar, el saber que te tenes que anticipar a las cosas, a mi si hay algo que me garantiza es la anticipación a los finales, porque si</p>
---	---

<p>para estudiar, lo que sí que éramos tres nosotros en la residencia que veníamos del mismo lugar o sea de Menucos, no de Pragua, eran de Menucos, una de la residencia, que era mi compañera y una chica de Menucos... entonces nos prestábamos las fotocopias y entonces yo compre un modulo, ella compraba otra materia y ella otra... y después una vez que uno terminaba de resumir y de estudiar un poco le prestaba el modulo a la otra...así rendimos, si es diferente...pero no sé qué es lo que te hace elegir la carrera..yo siempre dije que quería ser maestra, desde chiquita...siempre lo dije...no sé si fue porque yo veía mucho, me gustaba mucho los maestros, cuando estaban enfrente, encima nosotros en Pragua, llegaba una</p>	<p>vos dejás todo para fin de año, no llegas nunca y yo por ejemplo, vengo haciendo resúmenes de las fotocopias, si tengo un ratito digo bueno...me pongo a hacer esto... y lo hago, me pongo a hacer esto y lo hago...voy resumiendo y cuando lo voy agarrando..y cuando llegan los finales ya tengo prácticamente la carpeta resumida, si yo leo de ahí nomas, desde ahí empezas a preparar, es la experiencia de saber que es mucho, que todo eso por más que amanezca uno, dos días es peor todavía, el cansancio a mi no me lleva a ningún lado..entonces no lo puedes hacer...o la experiencia de conocer, de saber que si esta es correlativa con esta, yo lo sabía...yo le decía a las chicas, fíjense que si no tenes esta no puedes cursar esta...correlatividades si las sabía cómo eran...y después bueno la importancia de ..hay chicas que si no entregan un trabajo les da lo</p>
--	--

<p>maestra...ahh seño, se iba al otro día...llegaba otra seña...ahh...se iba al otro día...entonces como que teníamos una...un montón de maestros teníamos...</p> <p>y bueno ahí me quede varios años a atenderlo al bebe...si algo que hice jamás fue dejarlo solo, así que yo le digo siempre a mi nene, yo abandone todo y hoy estoy acá... y bueno si no hubiese abandonado, no hubiese estado acá en Sierra...por algo se deben haber dado las cosas...así que me quede varios año ahí..en la casa sin hacer nada...o sea todas las cosas de la casa...no trabajaba...y después cuando tenía tres años, nació mi nena...pero todavía...nada tampoco...seguí mirando el techo...como digo</p>	<p>mismo...dicen no no lo llevo...yo digo no, eso se lleva...no se esas cosas...es el nivel...el nivel tiene otra seriedad...no es lo mismo que el secundario, todas esas cosas yo las aprendí en las otras carreras...que era otra la responsabilidad, que vos te estabas formando, no es que ibas a hacer...por ejemplo en el secundario, salimos todos iguales, con el mismo titulo...pero te estás formando como persona , como alumno, pero no te estás formando para ser algo, un profesional, después vos elegís lo que quieres...</p> <p>Y lo que siempre les digo a las chicas, que es mucho sacrificio...muchísimo y siempre aprovechar las oportunidades, por ejemplo no estoy complicada con los EDI porque edi que salía yo venía, si era a las 8 de la mañana, a las nueve, yo me venia a los edi, hoy no estoy pensando en que me faltan 5, 10 , 15, 20 para pasar, yo</p>
---	---

<p> <i>hasta el día de hoy, no sé cuantos años mire el techo porque no hice nada..estaba en mi casa haciendo todas las cosas de la casa, lavar...planchar...y a mí no me gusta...o sea lo hago porque lo tengo que hacer...no es algo que diga que bien que estoy...no, yo estaba todo el tiempo con las cortinas cerradas de mi casa...y de ahí no salía.. y a parte ver todos los días lo mismo...no ahí...bueno...después se abre el instituto en los Menucos que es de carreras técnicas, en ese tiempo había dos...primero se abrió cuando yo estaba esperando a la nena...se abrió la de técnico agropecuario...y yo no me quise anotar porque primero que a mí no me gustaba, segundo estaba esperando a mi nena y digo, no...bueno, al año</i> </p>	<p> <i>sabía que esto iba a pasar...si yo dije claro para pasar a cuarto me faltan edi tengo que hacerlos ahora y no un mes antes de llegar a cuarto, entonces yo siempre peleo con las compa, pero yo les digo, cuando yo venía al taller de lectura, ustedes estaban durmiendo la siesta y bueno...y ahora empiezan los problemas ...vayan y conversen allá.. y no es sacrificio...mucho ...muchísimo sacrificio, mucho de no quedarse...no se...yo tengo una fuerza que es mía, muy mía, porque yo veo los gastos de mi casa, todo lo que hemos invertido , porque nosotros invertimos en educarme</i> <p>Igual falta el tema, el tiempo de los finales...que hay que pasarlo, porque también hay que volver todo para atrás, los nervios, preparar bien los finales como a mí me gusta prepararlos...pero todo es esfuerzo de uno, interna...no quedarse, yo siempre </p> </p>
---	--

<p>siguiente...cuando ya había nacido mi nena...no, a los dos años...se abre la de Técnico en Administración...entonces ahí decidí anotarme.. y ahí empecé a estudiar...esa vez que termine, que terminé hace dos años...si...fueron tres años que estude, fue en el 2011..entonces ahí dije que iba a seguir estudiando..</p> <p>Ahí te decidiste..</p> <p>Ahí dije claro...pero yo antes no había dejado los hicos para nada...yo me daba cuenta que se yo les dejaba cuatro horas no les pasaba nada...después estudiar, estudiaba a la mañana temprano, a la noche...donde sea, si los chicos van a jardín...en ese tiempo iban a jardín...yo hacía todo perfecto y a las seis de la tarde entraba a cursar...entonces ahí me di</p>	<p>les digo a mis compañeras...yo me dicen, para mañana tal cosa, no me preocupa, si tengo que amanecer amanezco, yo no tengo ningún problema...yo amanezco sentada pero para el otro día llega mi trabajo, siempre llego..durante todos estos años, siempre llego...siempre llego cuando me lo pidieron, porque ahí está la diferencia que llegue cuando te lo piden a que llegue perfecto dos semanas después...ahí está la diferencia...pero si yo tengo mucho...croe que es de uno, es personal..la importancia que uno le da a la carrera es personal...porque depende de lo que uno está poniendo en juego a la hora de estudiar, porque si vos estás en tu casa cómoda y sabes que podes estar 10 años haciendo la carrera y alguien te está dando, te está ayudando, te esta...está trabajando para tus hijos es diferente, yo una de las cosas por las que quiero</p>
--	--

	<p><i>cuenta de que yo podía hacer otra cosa también...y no vivir todo el tiempo...cuando me recibí listo..me hago la licenciatura o me hago otra cosa...</i></p>	<p><i>trabajar es para que los chicos tengan una obra social porque nunca la tuvieron, ahora que mi marido está en la empresa la tienen pero justo se dio, justito ahí..pero antes no, no la tenían ellos, una de las cosas que vos decís...yo nunca pensé en ser...yo quiero ser profesional, quiero seguir estudiando, voy a seguir haciendo el otro profesorado cuando termine pero yo quiero que los chicos tengan, porque cuando uno tiene hijos como que decís, pensas en vos pero también tenes que pensar en que ellos también van a querer estudiar y con que los vamos a ayudar nosotros? Si nosotros tenemos un comercio, con mi marido otra cosa más allá del campo no va a poder hacer...porque no tiene estudio, bueno ahora esta empresa le ha dado experiencia y eso...pero siempre te piden un séptimo grado mínimo...y el no lo tiene...entonces o siempre pensé en eso, en la carrera fue como una</i></p>
--	---	---

		<p><i>fuerza así, aparte ver los chicos que se quedan solos, el tiempo que vos pones para estudiar, entonces es como que todo eso te lleva a que vos hagas ...porque los chicos se tienen que quedar prácticamente..cuando yo me vengo a estudiar solos, si yo hago grupo, solos, si vos tenes...</i></p> <p><i>porque no me fue fácil eh..no es que yo tengo una cabeza diferente al resto...para nada, todos tenemos la misma estructura en la cabeza, el tema es la fuerza que le ponemos, ahí está la diferencia, porque hay chicas que dicen tengo que hacer...no lo hago lo entrego para el recuperatorio y si te va mal ahí perdiste una materia porque lo entregaste solo para el recuperatorio...y bueno después a llorar a la iglesia, entonces no, pero eso, siempre...no todo fue fácil, porque no fue fácil..fueron muchas veces, muchas veces me fui llorando</i></p>
--	--	---

		<p><i>de acá...muchísimas veces me fui así...</i></p> <p><i>Me voy a ir, aunque yo quería quedarme por los cursos...pero bueno...mi marido me dice...bueno lili pero si dictan un curso y vos pedís licencia, yo te puedo traer, venimos en un rato...bueno son como cuatro horas...pero bueno, hay licencia para hacer cursos, yo te puedo traer...luego del curso te vas otra vez de vuelta...hay formas y si...voy a venir...voy a venir a cursos que dicte el instituto...voy a conseguir trabajo, es lo primero que voy a hacer...y no se buscar trabajo, donde salga en las asambleas y bueno, no se seguir estudiando, yo quiero hacer algún otro profesorado a distancia...seguir y empezar en el nivel, pero me gustaría empezar en el nivel inicial...el maternal me gusto muchísimo...me gustan los mas chiquitos...</i></p>
--	--	---



<p><i>J</i></p>	<p><i>Bueno de joven quede embarazada, a los dieciséis...diecisiete...estaba en cuarto año en ese entonces, vivía con mis padres...y después me fui, logre terminar la secundaria...</i></p> <p><i>Y me fui a estudiar a Viedma un año...que ahí...administración pública...un año nomas porque volví a quedar embarazada...de mi segundo hija y de ahí me tuve que volver y como desde ahí...se paraliza todo ya...</i></p> <p><i>En el 2004...si...fue un esfuerzo...porque yo iba y venía caminando...yo vivía en Deyco...cursaba acá en el CEM 39 todos los días a la mañana...y no re bien...la única materia que me lleve fue educación física</i></p> <p><i>Ehmm...por ahí no se...el</i></p>	<p><i>Porque..es una deuda pendiente que yo tenía...porque mi papa...porque de todos..Somos cinco...seis hermanos...el mas chiquito es el varón...es el más mimado...todo el resto somos mujeres...y como que el también tiene la ilusión de...el se esforzó para darnos todo...nos daba todo...trabaja para nosotros...como hasta ahora...y es como una deuda pendiente para con ellos...tener el título...y bueno...también para mi...para progresar y tener...que se yo...para realizarme como persona viene a ser...y bueno...a principio yo quería ser maestra de primaria.. no quería ser maestra de jardín...y bueno...pero igual lo empecé y bueno después me termino gustando cada año que pasaba las cosas que uno aprende, de los niños, de la educación de la psicología...ahí me fui enganchando...</i></p>
-----------------	--	--

	<p><i>estudio...porque no es tanto...porque si vos...como yo ya tuve una pequeña experiencia en la universidad...por ahí yo sé...no se me hizo tan difícil los resúmenes...o armarme mi tema...yo sé cómo hay que preparar un final...más o menos...</i></p>	<p><i>Si...la comunicación y expresión (se ríe) porque yo no soy muy expresiva y eso es fundamental en la carrera...tenes que poner el cuerpo y todo...y yo digo como voy a hacer?...y hasta el día de hoy me cuesta...hasta el día de hoy...inclusive en una mesa llegue a llorar...porque todavía no siento yo que avance...que progrese en eso...pero lo reconozco y sé que...es la parte fundamental...</i></p> <p><i>Y después para organizarte con los tiempos, para estudiar?</i></p> <p><i>Para estudiar si, se me complica...primero porque tengo a los chicos en la escuela...uno en la mañana...el otro en la tarde...no me lo pudieron poner en un mismo horario...este año nomas...y se me dificulta cuando hay que hacer grupo...para estudiar si agarro únicamente a la noche...por ahí amanezco ( se sonrío) es la única forma, sino no puedo...</i></p>
--	--	--

		<p><i>Y nada, están orgullosas, me dicen que siga adelante, que ellos están conmigo...Mayra viste que ella había empezado conmigo...pero dejo, porque también se le complica...porque ella vive con mi mama y con el cuidado de los chicos...ella tiene dos... y por eso también...ahora está trabajando...</i></p> <p><i>Una de mis hermanas me cuida los chicos cuando yo vengo a cursar...así que mis otras hermanas también, cuando tengo que hacer grupo igual siempre están...te puedo dejar los chicos? Voy y vengo...cumpló lo que tengo que hacer y voy...siempre están dispuestas...</i></p> <p><i>Los docentes...que te van recalcando por ahí en las cursadas...los temas principales...por ahí uno presta atención con los apuntes también...más que nada...en alfabetización académica también</i></p>
--	--	--

		<p><i>aprendí..También ahí hay cosas</i></p> <p><i>Y bien hasta ahora...me costó un montón toda la cursada de este año...así que fue difícil...porque los horarios ya habían cambiado...pero logre si...hasta ahora llevo todo aprobado...tengo que recuperar matemáticas nada mas..pero bueno, fue por una semana...de prácticas, de parciales que bueno...en una tenía que fallar... (Se ríe)</i></p>
<i>M</i>	<p><i>Soy M. G., nací en Paraguay, me crié en Cecilio Baez, es chico, no tiene muchos habitantes. Tiene tres escuelas, no fui al jardín.</i></p> <p><i>Empecé la primaria con seis años.</i></p> <p><i>Mis papas están en Paraguay, somos cinco hermanas, todas mujeres. Después que termine la primaria fui a la secundaria, pero abandoné con 13 años. Me</i></p>	<p><i>Cuando me enteré que se iba a abrir me anoté. Me gusta desde chica, me gustaba. Yo veía a los profesores y me llamaban la atención.</i></p> <p><i>En todos me fue bien, lo que me costó fue hablar el castellano, tengo que buscar el diccionario. No tenía idea de nada, donde me metía, veía todas las fotocopias, leía y no entendía nada.</i></p> <p><i>La que más me ayudó fue la Ceci, me explicaba la fotocopia, de que se trataba.</i></p>

<p>fui a la capital (Asunción) a trabajar en una casa. Iba de noche al colegio en Asunción. Después me vine para acá. Estuve dos años sin estudiar. Me vine con mi hermana que esta en Caleta. Desde que baje me gusto Sierra. Luego me junte. En Paraguay quería estudiar, pero los estudios eran pagos. Ahora son gratis. Acá no cuesta tanto, allá si, si no tenes plata no sos nadie. En la escuela, te dejan separados los compañeros, se juntan los que están a su nivel. Yo pensaba encontrar lo mismo, pero nada que ver. Es un sistema bajo, te enseñan lo básico, leer, escribir, multiplicar. No interpretas texto ni hacer red, ni de pasar a hablar al frente tampoco, por eso me cuesta.</p>	<p>Cecilia me decía: dale que puedes, de cómo interpretar la fotocopia. Que me guie por el título, tratar de escribirlo como yo entendí. Si entendí mal ella me dice, esto está mal. Preparo los finales, resumo. Tengo todos los finales, todos de 2°, Quise hacer la secundaria otra vez y no me dejaron, no sabía que era muy baja. Voy a renunciar a mi país, allá no tengo futuro, porque si voy allá, el único trabajo es en la chacra en limpieza, de casa y en negro.</p>
--	---

*Fuentes: coordinadora de carrera y profesora. RAM, modulo de ingresantes y proyecto de trayectorias*

<i>Eje</i>	<i>Practicas de Formación y sentidos socioescolares</i>		
<i>Fuente/ actor</i>			
<i>Coord P.</i>	<i>A ver...(silencio) haciendo un poquito de historia, con este trayecto que hice anteriormente, uno se va dando cuenta de las problemáticas que tienen los estudiantes en la medida que lo transita y que camina...ehh..por los diferentes espacios curriculares, yo voy a ser muy sincera y</i>	<i>Cuáles son las funciones de nivel superior, si? Que tienen que ver con la 30 y la 35 de las reglamentaciones del INFD...ehh...este, cuales con las funciones de nivel superior, como el estudiante debe dirigirse a los diferentes departamentos en función de sus demandas...lo que la institución del IFDC</i>	<i>Acciones Institucionales en relación a las trayectorias  que tienen que ver con las didácticas específicas de cada uno de las orientaciones, sí, yo voy a hablar de un nivel en el cual yo estoy formada que es el nivel inicial, nivel de educación inicial, y yo creo que ofrecer experiencias culturales, ofrecer experiencias de</i>

	<p>quizás la sinceridad por allí, en realidad...sincera en este sentido...emm...al principio cuando yo empecé...como profesora de Lengua...centraba la mirada más en mi y en estos temores , de cómo trabajar con ese adulto en formación, que no es un niño, no es un adolescente, que no está por obligación, esta por decisión...entonces la mirada para mí era un desafío demasiado grande, me preocupaba mas en lo que yo le podía dar que en lo que ellos podían recibir y construir conmigo, no</p>	<p>pone en acto, pone en práctica, al inicio de cada año lectivo un modulo introductorio, para trabajar todos estos aspectos administrativos, pedagógicos, para que el estudiante precisamente sepa constituirse en estudiante y conozca la normativa...emm...</p>	<p>aprendizaje literarias de calidad, ofrecer experiencias estético expresivas...ya sean de lenguajes verbales o no verbales, ehh...tiene que ver con los famosos pilares de la educación inicial, experiencias de aprendizaje de juego, centradas en el juego, sobre todo si la enseñanza en el nivel inicial el juego es transversal, si, a la infancia y obviamente a la formación, hay investigaciones que dicen que el alumno que no se forma en el juego no puede después poder enseñarlo...no se si</p>
--	--	--	--

	<p><i>se si se entiende</i></p> <p><i>Bien...a ver...yo creo que en primer lugar, el estudiante se constituye en estudiante en tanto y en cuanto...ehh...la institución y todos sus actores podamos transmitir, informar, comunicar una lógica de nivel superior...si? Cuáles son las funciones de nivel superior, si? Que tienen que ver con la 30 y la 35 de las reglamentaciones del INFD...ehh...este, cuales con las funciones de nivel superior, como el estudiante debe dirigirse a los</i></p>		<p><i>hay algo mas..</i></p> <p><i>Yo sigo insistiendo en esto, en favorecer la relación dialógica entre la teoría y la práctica...eh...y la práctica de trabajo de campo, si, prácticas articuladas con las escuelas asociadas, practicas por ejemplo comunitarias como esto de promotores de lectura, encuentros con la infancia en ámbitos formales y no formales, practicas institucionales donde el alumno pueda tener intercambios con alumnos de otras instituciones de otros</i></p>
--	--	--	--



	<p>diferentes departamentos en función de sus demandas...lo que la institución del IFDC pone en acto, pone en práctica, al inicio de cada año lectivo un modulo introductorio, para trabajar todos estos aspectos administrativos, pedagógicos, para que el estudiante precisamente sepa constituirse en estudiante y conozca la normativa...emm...</p> <p>Muy diversa...emm....desde estudiantes que están realmente con una decisión tomada, con</p>		<p>institutos, con profesionales que no están implicados en el instituto, de diferentes orientaciones y diferentes campos disciplinares...ehmm</p> <p>creo que ofrecer experiencias culturales, ofrecer experiencias de aprendizaje literarias de calidad, ofrecer experiencias estético expresivas...ya sean de lenguajes verbales o no verbales, ehh...tiene que ver con los famosos pilares de la educación inicial, experiencias de aprendizaje de juego, centradas en el juego,</p>
--	--	--	--

	<p> <i>respecto a decir, bueno a ver...quiero ser profesional de la educación, con un grupo de estudiantes que...quizás por no contar con los medios de salir de la localidad es un proyecto que convoca, si? Y que bueno, me parece que...esto es mas palabra del estudiante...donde dice bueno...tengo esto entonces aprovecho esto... habría que ver si después nos constituimos...no quiero usar la palabra vocación, para mi la vocación tiene que ver con sacerdocio...y yo pienso que la profesión</i> </p>		<p> <i>sobre todo si la enseñanza en el nivel inicial el juego es transversal, si, a la infancia y obviamente a la formación, hay investigaciones que dicen que el alumno que no se forma en el juego no puede después poder enseñarlo...no se si hay algo mas..</i> </p>
--	--	--	---

	<p>o el campo educativo no es un sacerdocio, entonces por ahí que los docentes, perdón los estudiantes, que nosotros estamos por vocación aca...por allí habría que repensar la palabra</p> <p>vocación...pero creo que la población de estudiantes es muy diversa y hay una población con un potencial muy grande en el campo educativo...o por lo menos para transitar el campo educativo.</p> <p>...algunas problemáticas</p> <p>insti...perdón, de estudiantes que se han</p>		
--	---	--	--

	<p>ido abordando desde espacios de definición institucionales, como malestar, como conflicto, si? Otra de las problemáticas, bueno porque me acuerdo en EDI, por ejemplo de este edi de coordinadores, donde uno de los profesores hizo un edi anual, si? Que también tiene carácter formativo, no solo para coordinar acciones de los estudiantes en el instituto sino como futuros docentes...</p>		
RAM	<p>Artículo 3°: Trayectorias.- La trayectoria académica o formativa de cada</p>	<p>El presente Reglamento Académico Marco se inscribe en el proceso de incorporación</p>	

	<p><i>estudiante involucra condiciones de organización institucional y condiciones normativas de posibilidad. Refiere al ingreso, recorridos o itinerarios formativos y el egreso. Quienes ingresan a carreras de formación docente o técnica pueden elegir recorridos propios en el marco de los planes de estudio vigentes. En el contexto institucional se organizarán las actividades académicas teniendo en consideración alternativas posibles para estos desempeños. Las políticas estudiantiles parten de</i></p>	<p><i>conceptual, política y pedagógica de las instituciones educativas del Nivel Superior de la provincia de Río Negro a los lineamientos estipulados en la Ley Nacional de Educación N° 26.206, la Ley Nacional de Educación Técnica N° 26.058, y, la Ley Orgánica de Educación Provincial F N°4819. Es referencia para crear formas de institucionalización del trabajo pedagógico realizado por quienes ejercen roles directivos, docentes o de estudiantes. Es un instrumento regulatorio en lo administrativo y</i></p>	
--	---	---	--

	<p>la interpelación a representaciones instaladas en las instituciones formadoras y otorgan centralidad a jóvenes y adultos estudiantes en su condición de sujetos de derecho.</p> <p>Artículo 24°: Ayudantías.- Las ayudantías ejercidas por estudiantes representan un aporte a los entornos de aprendizaje y una oportunidad de diversificar la trayectoria estudiantil. Desde su función contribuyen a la mayor circulación de los flujos</p>	<p>académico, con un alto componente de definiciones pedagógicas.</p> <p>A través de los Institutos de Educación Superior, el Estado rionegrino concreta oportunidades de formación y titulación para los habitantes de todo el territorio y viabiliza políticas públicas de formación docente o formación técnica, teniendo como ideal la igualdad de oportunidades.</p> <p>La consolidación de ámbitos de trabajo articulado en el seno del</p>	
--	---	---	--

	<p>comunicacionales, colaboran en la generación de un clima de trabajo y dinamizan la intervención y participación del grupo cursante en la construcción de conocimientos</p> <p>Artículo 4º: Políticas estudiantiles.- Son orientaciones para facilitar la integración y la participación estudiantil. Implican el reconocimiento de problemáticas actuales que afrontan quienes deciden estudiar y constituyen el motor de muchas decisiones de orden pedagógico y académico que se</p>	<p>Consejo Federal de Educación, permite sostener objetivos comunes para todo el país, basados en la premisa de que la formación inicial y permanente del colectivo docente tiene su sentido más relevante en la protección del derecho a la educación de niños y niñas, jóvenes y adultos</p> <p>toda reglamentación basada en la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro F N° 4819, postula que el trabajo de enseñar, tanto en las instituciones de educación superior como</p>	
--	---	---	--

	<p>toman hacia el interior de las instituciones de Educación Superior. Las políticas estudiantiles parten de la interpelación a representaciones instaladas en las instituciones formadoras y otorgan centralidad a jóvenes y adultos estudiantes en su condición de sujetos de derecho.</p>	<p>en las de los niveles obligatorios, es un trabajo de interés público que se realiza en un sistema institucional fuertemente regulado por el Estado, y esa regulación encamina todas las acciones, ya sean, nacionales, provinciales, regionales, institucionales, o áulicas, hacia la consecución del objetivo máximo que es dar garantía de derecho social a la educación en un sistema educativo con calidad e inclusión social.</p>	
<p>Modulo Ingresantes</p>	<p>El proceso de construcción de conocimiento por parte de cada estudiante,</p>	<p>se establece el diseño, desarrollo y evaluación de un Modulo introductorio o de</p>	<p>Para trabajar con los estudiantes las primeras semanas se desarrolla un</p>



	<p><i>implica reconocer su particular forma de mirar el mundo, su experiencia de vida y lo ya aprendido en otros espacios formales e informales de educación.</i></p> <p><i>el estudiante aparece como “El otro es la “voz de afuera”, es el “extranjero” y a su vez un “recién llegado”.</i></p> <p><i>Creemos que la autonomía que los ingresantes irán construyendo como estudiantes del nivel superior es un proceso que implica nuestra responsabilidad y que</i></p>	<p><i>ingresantes, previsto en RAM 4077. Art 9. Se incluye en dicha normativa: delimitación de ejes y contenidos, señalando el carácter voluntario de asistencia por parte de los estudiantes.</i></p>	<p><i>“módulo introductorio implícito”:</i></p> <p><i>conformado por los docentes que en ese momento comenzaron a constituir el cuerpo docente de la institución. En esta propuesta fueron abordadas las expectativas, los miedos, el rol docente, representaciones sociales acerca del docente de educación inicial. Luego se continua con el abordaje de alfabetización académica, espacio curricular del plan de estudio del profesorado de educación inicial</i></p>
--	--	--	--

	<p><i>requiere por parte de nosotros el respeto absoluto por las diferentes formas de buscarla, de pensarla y de construirla.</i></p>		<p><i>(Plan 2009).</i></p> <p><i>Que hay una ética que es anterior a toda construcción de conocimiento, a toda mediación conceptual y que tiene su centro en lo relacional, en lo vincular y en nuestro encuentro con los otros</i></p> <p><i>El proyecto además incluye aspectos conceptuales y programación de actividades referidas a la formación docente, el oficio de estudiante, el conocimiento y ejercicio de técnicas de estudio. Se valora a</i></p>
--	---	--	---

			<p><i>lo largo del proyecto, tanto en sus ejes conceptuales como en los actores participantes, el aspecto de la participación estudiantil.</i></p> <p><i>Participan de los diferentes ejes: equipo directivo, profesores, secretarias, coordinadores de las diferentes funciones y de carrera, cipe y centro de estudiantes, estudiantes avanzados.</i></p>
<p><i>Proyecto Trayectorias</i></p>	<p><i>Estudiar en el nivel superior implica desarrollar progresivamente estrategias que</i></p>	<p><i>RAM 4077/14, por ejemplo citando el art referido a la trayectoria estudiantil:</i></p> <p><i>“La trayectoria</i></p>	<p><i>“trayectorias”, “apoyo a las trayectorias” de “acompañamiento a las trayectorias” de</i></p>

	<p> <i>permitan estudiar y hacer frente a las exigencias académicas, organización personal-familiar para encontrar momentos de estudio, asistencia a clase, conformación de grupos de estudios, relaciones con diferentes profesores, participación de la vida institucional (ser estudiante implica mas que “venir a clase”), participación política en las organizaciones de estudiantes</i> </p> <p> <i>Entendemos que la presencia de este ítem como parte de la propuesta de enseñanza concibe al aprendizaje</i> </p>	<p> <i>académica o formativa de cada estudiante involucra <b>condiciones de organización institucional</b> y condiciones normativas de posibilidad. <b>Refiere al ingreso, recorridos o itinerarios formativos y el egreso.</b> Quienes ingresan a carreras de formación docente o técnica <b>pueden elegir recorridos propios</b> en el marco de los planes de estudio vigentes. En el contexto institucional se organizarán las actividades académicas teniendo en consideración alternativas posibles para estos desempeños</i> </p>	<p> <i>facilitación de trayectorias”... Aún no hemos definido el nombre del proyecto porque aún no hemos podido enmarcar o delimitar los alcances y propósitos de las intervenciones de este espacio... pero... ¿Por algo pensamos en las trayectorias estudiantiles de los estudiantes?</i> </p> <p> <i>Los responsables de este proyecto creemos que podemos incidir en lo referido a la instrumentación y apropiación por parte de los estudiantes de</i> </p>
--	---	---	---

	<p><i>como un proceso complejo que requiere de múltiples mediaciones y condiciones que pone a la institución formadora y a los enseñantes de los espacios curriculares en la responsabilidad de generarlos</i></p> <p><i>Las responsables de este proyecto creemos que la condición de “feminización” de nuestra carrera supone problematizar, y desnaturalizar los mandatos y atravesamientos de poder en relación al “ser mujer”, “ser madre y estudiar”, “ser</i></p>		<p><i>técnicas y posicionamientos, que hacen al “oficio del alumno” (Perrenoud) y/o a la apropiación del acto de estudiar (Mendel) , podemos intervenir y generar instancias de objetivación y toma de conciencia de la propia situación en relación a la trayectoria teórica, y problematizar el desplazamiento de las fallas y/o culpas de su no cumplimiento a los desempeños académicos individuales, asesoramiento en relación a programas de becas nacionales y</i></p>
--	--	--	---

	<p><i>mujer y estudiar “ en relación al aprender.</i></p> <p><i>con respecto a los miedos y su descripción del recorrido en estos años manifestaron los miedos a los finales, la convivencia de los planes generando incertidumbres por los finales que se adeudan, materias que se vencen materiales en exceso, los costos de las fotocopias. mucho material y no se lee. exigencia para rendir finales en grupos, y la forma de organización de los mismos, planificación y organización de los finales que se adeudan</i></p>		<p><i>provinciales, asesorar en relación a decisiones personales en relación a la organización de las cursadas, materias y espacios, (vencimientos de cursadas, equivalencias, correlatividades, ingresantes, etc.) contribuir a la problematización y meta cognición en relación a los procesos de aprendizaje que protagonizan los estudiantes, sistematizar sus aportes para pensar la enseñanza que protagonizamos con</i></p>
--	--	--	--

	<p><i>expresión oral, la forma de cómo nos dirigimos devolución de las actas de examen, las miradas o gestos de los profesores en los finales las distancias con las familias, las problemáticas que se genera de índole personal y “uno está viviendo en otro lado con la cabeza en mi casa”</i></p> <p><i>En el caso de los estudiantes de 1 año: programas de catedra, material bibliográfico, plan de correlatividades, examen final. Para</i></p>		<p><i>ellos, creemos que podemos generar instancias de participación que potencien el lazo social con la institución, los grupos, y los sujetos que la conformamos, contribuir a la generación de una cultura de la solidaridad como propuesta de acompañar colectivamente los diferentes atravesamientos y problemas de las vidas personales de los estudiantes que muchas veces “los apartan” de la carrera y la</i></p>
--	--	--	--

	<p><i>aquellos que van de 2° año en adelante: diseño curricular, equivalencias, exámenes de materias que se vencen, miedo a hablar en público.</i></p> <p><i>Aunque algunas hay algunas que se sostiene de 1° a 4° año. El recorrido y las problemáticas incluyen aspectos emocionales, subjetivos, familiares, aspectos pedagógicos y didácticos, como en relación a los costos del material bibliográfico.</i></p> <p><i>Estudiar en el nivel superior implica desarrollar progresivamente</i></p>		<p><i>institución. (No nos proponemos resolver problemas personales, económicos, familiares, relacionales de los estudiantes pero no proponemos una cultura de la indiferencia),(banco de fotocopias y bibliografía, etc)</i></p>
--	--	--	---



	<p><i>estrategias que permitan estudiar y hacer frente a las exigencias académicas, organización personal-familiar para encontrar momentos de estudio, asistencia a clase, conformación de grupos de estudios, relaciones con diferentes profesores, participación de la vida institucional (ser estudiante implica mas que “venir a clase”), participación política en las organizaciones de estudiantes</i></p> <p><i>Este posicionamiento discute con la apreciación del estudiante como un</i></p>		
--	--	--	--

	<p><i>sujeto portador de múltiples déficit, “no sabe leer”, “no sabe escribir”, “ no sabe resumir” etc</i></p> <p><i>En tanto teórica esta formulación de trayectoria excluye: las condiciones socioeconómicas que posibilitan la dedicación full time al estudio y cursadas, y prácticas profesionales. Las condiciones socioeconómicas requeridas para afrontar los costos de materiales, transporte etc. Las diferentes experiencias escolares y edades de los estudiantes. En síntesis</i></p>		
--	--	--	--

	<p><i>esta trayectoria real supone a un estudiante “joven”, que no trabaja, que no tiene mayores responsabilidades que “dedicarse a estudiar”.</i></p> <p><i>Entendemos que la presencia de este ítem como parte de la propuesta de enseñanza concibe al aprendizaje como un proceso complejo que requiere de múltiples mediaciones y condiciones que pone a la institución formadora y a los enseñantes de los espacios curriculares en la responsabilidad de generarlos</i></p>		
--	---	--	--

	<p><i>que los estudiantes puedan vivenciar el aprendizaje como un proceso complejo que requiere de múltiples mediaciones, condiciones, intervenciones</i></p>		
--	---	--	--

<i>Ejes/ actores</i>	<i>Experiencia de</i>	<i>Consejos, aprendizajes</i>	<i>Experiencia materna</i>
	<i>estudiar de sus madres (se las ingeniaba para estudiar)</i>	<i>(el secreto es la perseverancia, estudiar para ser algo, para tener un trabajo digno)</i>	<i>en disputa: cambios en la identidad personal y social</i>
<i>Ai</i>	<i>no, bastante, casi todo el día casi...siempre la veia leyendo, en la mesa leyendo, todo el dia leyendo en su pieza leyendo, donde estaba, estaba estudiando y porque por ahi es como que estaba muy atareadas y no llegaban, entonces tenian que usar todo el tiempo que tenían</i>	<i>silencio) y a mi como que también me inspiró, porque yo decia todas las cosas que ella hacia (silencio) no se, me dan ganas de llorar.... (p2) y mucha constancia, perseverancia de que si te sale mal tenes volver a intentar, una vez y otra vez, hasta que se de (p4) si, siempre me decía</i>	<i>si, por ahi tambien la veo como más comprensiva, igual que habla más, que se expresa mejor, no se... no se, yo creo que ella tambien es muy, como se dice....muy como que se esfuerza y trata siempre de superarse  no se como sería la palabra como cuando uno trata de ponerse</i>

	<p>si, tambien veia que investigaba mucho en internet, por ahi nos preguntaba a nosotros, que nosotros no la podíamos ayudar mucho porque no sabíamos pero en lo que podiamos tambien, nos pedía opinión (p3)</p> <p>si, si, lo que me acuerdo es que planificar es lo que mas escuchaba, lo que mas les costaba, lo que mas les costaba (p3)</p>	<p>que haga redes, resúmenes, que saque lo mas importante, que practique, que cuando tenga que dar una lección oral que practique, que lo diga en la mente o sola así...frente al espejo...(p4)</p> <p>ella siempre trato tambien de que nosotros seamos tambien muy puntuales, a la hora de ir a la escuela de sacar buenas notas en mi caso si, te ayuda bastante en el sentido de llegar siempre a horario y tambien de entregar las cosas en tiempo y forma , porque</p>	<p>desafios a uno mismo...(p6)</p>
--	---	--	------------------------------------

		<p><i>los profesores cuando son ms exigentes en nivel, no te perdonan si vos entregas algo tarde o si no lo haces (p6)</i></p>	
<p><i>Al</i></p>	<p><i>ehh si, hacian grupo, por ahi sus compañeras venian a la casa o ella iba para la casa de sus compañeras, de horario no me acuerdo mucho, creo que era entre las 3 y las 5 de la tarde y volvia como a la noche, como a las 9 y media, 10 y eso seria y para estudiar, yo diría que una persona o en este caso mi mamá si debe</i></p>	<p><i>y lo de estudiar tambien sería apoyo de tus familiares y amigos,el no rendirte y el volver a intentarlo, si te equivocas o te fue mal, eso y mi mamá estudió eso porque era su sueño desde que ella iba a primaria y bueno, lo cumplio.</i></p> <p><i>no rendirse, me refiero a no dejar de estudiar por problemas que se te aparezcan en el camino, ponele en el caso de mi madre, ella</i></p>	<p><i>llevaba mucho tiempo el estudio, muchas horas de estudio y habia dia en los que ella podia dormir pocas horas y que además de que pueda trabajar, o sea que haya estudiado y egresado de lo que a ella le gustaba y que era su sueño pueda descansar un poco mas o sea de cuando estudiaba y yo estaba bastante feliz , por ella por haber cumplido su sueño.</i></p>

<p>dedicarle bastante tiempo a la lectura, tenes que estar leyendo, pero a la vez tenes que estar interpretando como para poder ir entendiendo y es leer bastante la verdad y también en las prácticas las ayudaba con, ponele iba con mi mamá a la casa de sus compañeras y las ayudaba a mamá y a ellas a hacer las manualidades para el jardín y eso...(p2)</p> <p>bueno mi mamá se organizaba bastante bien la verdad, a la mañana mi hermano</p>	<p>perdió una materia pero no por perder una materia dejo de estudiar (p3)</p> <p>bueno los consejos que me daba era no dejes las cosas para último momento, hacelas con tiempo, lee e interpreta , interpreta lo que estas leyendo, imaginate, ponele en literatura, imaginate lo que estas leyendo, si me dieron como actividades con un cuento, imaginarme ese cuento, las escenas que me cuenta de la historia, por ejemplo en matemáticas no se estudia, sino que se práctica, bueno, esos tipos de consejos. (p4)</p>	<p>(p4)</p> <p>de actividades no podia hacer por ejemplo, no tenía tiempo para hacer deportes, porque eramos muy chiquitos con mi hermano cuando ella empezo el instituto , cuando ella empezo el instituto yo tenia 6 años y ella antes del instituto trabajaba y nos cuidaba a nosotros y le gustaba pasar mucho tiempo con mis abuelos, entonces era muy familiares y bueno, eso y no salia a bailar y eso porque tenia que cuidarnos</p>
---	---	--



	<p>y yo íbamos a la escuela y mi mamá trabajaba , asi que nos levantábamos todos y mi papá también trabajaba a la mañana y por ahi en las tardes, nos levantábamos todos temprano y nos íbamos todos juntos porque a la escuela que íbamos estaba bastante cerca del mauri,entonces íbamos a la escuela y ella se iba a trabajar y después estudiaba en las tardes y hasta tercer año y en tercero dejó de trabajar y estudiaba en la mañana y en la</p>		<p>porque nosotros éramos chiquitos, pero si se juntaba con su amiga vanesa a cenar y bueno ahora si, antes nos dedicaba mucho tiempo, pero ahora, también nos dedica bastante tiempo , pero también se dedica bastante tiempo a ella, ahora esta haciendo boxum y antes los domingos íbamos a la iglesia con mi abuela (p4-5)</p>
--	--	--	--

	<p><i>tarde, a la mañana hacia una materia y a la tarde hacia otra..... si por ahi ponele en las noches, como mucho al mediodía cuando salíamos de la escuela si ella no llegaba, ponele que tenía que trabajar horas de más o ponele cuando salía de los grupos y salia bastante tarde hacíamos como ...mi papá y yo cocinabamos y también el limpiar ayudabamos cuando veíamos que era muy mucho como para que ella tenga que limpiar, ayudabamos</i></p>		
--	---	--	--

	<p><i>pero por ahi si no era mucho, igual le ayudabamos, ponele, mi hermano y yo ayudabamos bastante cuando mi papa trabaja y todo eso (p2)</i></p>		
V	<p><i>silencio) fue muy lindo la verdad, porque ella se quería irse a eso y nosotros veíamos como estudiaba, como le gustaba estudiar, como sufría a veces, todas las noches que se quedaba a estudiar, trabajaba y estudiaba, nosotros nos dabamos cuenta de que ella quería ser algo, despues cuando lo logro fue</i></p>	<p><i>la tolerancia, la paciencia, el esfuerzo, la mayoría de las cosas las aprendí de ella y yo creo que el esfuerzo, si es lo que te gusta, porque ella se pasaba toda la noche asi estudiando, o haciendo trabajos y eso me da un ejemplo a mi, de como tengo que ser yo para conseguir lo que quiero conseguir</i></p>	<p><i>antes habia estudiando una carrera, de alfabetizacion y trabajaba asi, pero de vez en cuando porque habia gente con mas titulo por decir que ella , entonces siempre estaba en la casa nomas, se quedaba en la casa, atendiendo el kiosco, era así , ahora no, ahora esta disfrutando mas de la vida, proque</i></p>

	<p><i>un orgullo muy grande para nosotros, para toda la familia (p2)</i></p> <p><i>silencio) yo creo que por los docentes que tiene..no se...como una persona aprende a estudiar... por ella misma, por motivación propia ella me dice....</i></p> <p><i>si, siempre nos llevaba a la casa de sus compañeras, porque mi papa trabajaba y no tenia donde dejarnos, siempre ibamos a la casa de las compañeras de ella, cuando eramos chiquitos (p3)</i></p>	<p><i>mi mama siempre me decía que el estudio es la punta del trabajo para un futuro porque sin estudio es muy difícil conseguir un trabajo digno, así con un sueldo bien pago si, si, eso siempre me lo dice, si, si, ya lo tengo en la mente (p6)</i></p>	<p><i>antes no salíamos de vacaciones ni nada de eso y ahora si, siempre, casi todos los años salimos, entonces esta disfrutando mas y el kiosco ahora lo ayudamos a atender nosotros que estamos mas grande y antes lo atendia ella sola y tambien el tema de la limpieza de la casa lo hacia ella sola y ahora ocupa a una persona que sería una tia nuestra que la ayuda y nosotros también ayudamos a eso, a limpiar la casa (p4)</i></p>
--	--	---	---

	<p><i>nada siempre decíamos que lo veíamos así que cuando nos levantábamos al baño en la noche veíamos que estaban estudiando y ellos decían lo mismo que su mamá se pasaba toda la noche estudiando, decíamos todo eso .....y porque capaz que en el día no tenían tiempo, porque mi mamá también trabajaba, mientras estudiaba tambien trabajaba, había tomado un cargo de idoneo, algo así era...yo creo</i></p>		
--	---	--	--

	<i>que por eso también (p5)</i>		
<i>T</i>	<i>silencio) se organizaba con mi papa, con mi familia, para cuidarnos de vez en cuando cuando ella tenia que ir a la institución mas que nada eso, igual creo que a la institución siempre iba de noche , entonces le iba bien porque nosotros siempre ibamos a la tarde, ella siempre se manejaba de una forma y bien...asi que por suerte le iba bien y no se si se le habrá complicado con nosotros, pero</i>	<i>y bueno que siga adelante, siempre me apoya en que no tire para abajo, para seguir estudiando bueno ella me apoya y bueno ahora no me acuerdo bien el consejo que me dio que...que cuando no puedo hacer algo del estudio ya como que me rindo, claro que no me rinda para hacer ese estudio (p3)</i>	<i>y me parece bien porque como que todo ese frustramiento para ella y para nosotros tuvo su fruto y ahora esta allá ella, se fue a otra ciudad a trabajar y al principio no lo podía creer porque se quería ir, pero como ya tuvo la oportunidad ahora,, como que no caigo todavia , pero yo por ejemplo me quedo acá en Sierra y mientras ella esta allá y por ahora la extraño si...pero como siempre conviví con ella...(p1) mucho de antes no me</i>

	<p>yo vi que siempre se manejaba bien con nosotros</p> <p>nos quedamos con mi papá o con mi abuela que es la mamá de ella (p2)</p> <p>(silencio) para mi si, se me complicaria a mi, en mi caso, no se, pero como te dije ella se las ingeniaba para estar con nosotros</p> <p>claro, por ejemplo para poder estudiar y estar con nosotros, pasar tiempo, tener tiempo para estudiar y ahí con nosotros, más que nada en la cena, de estar siempre en la cena</p>		<p>acuerdo, pero antes siempre iba a ...no es la Iglesia pero es la creencia por parte de mi abuela, digamos y ya por el tiempo no pudimos ir, pasaba tiempo con nosotros y despues que empezo a estudiar, empezo a tener mas actividades con sus amigas del instituto, empezo el gimnasio tambien (se rie) mas que nada eso...(se rie)</p> <p>(silencio) para mi bien, ehh no se bien la palabra</p> <p>no, si, estaba bueno, si obviamente me molestaba que no tuviera tiempo para nosotros, pero era por</p>
--	---	--	---

	(p5)		<p><i>una buena....(p4)</i></p> <p><i>un logro mas para ella, un logro mas, otra etapa para ella tambien de haberse recibido (silencio) y que por fin haya terminado un estudio, me gusto (p5)</i></p>
--	------	--	--