

Maestría en Docencia Universitaria

Facultad de Humanidades y Ciencias
Universidad Nacional del Litoral

TESIS DE MAESTRÍA

«Procesos de afiliación institucional
en estudiantes de las carreras de
Profesorado y Licenciatura en Ciencias
de la Educación de la Facultad
de Ciencias de la Educación de la
Universidad Nacional de Entre Ríos.
Cohortes 2019 – 2024»

Maestranda: Esp. Lic. María Antonella Cerini

Directora: Dra. Milagros Rafaghelli

· 2025 ·



UNL • FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS

1. INTRODUCCIÓN

- 1.1. Presentación general del tema | 3
- 1.2. Problematización y justificación | 4
 - a) *Problematización* | 4
 - b) *Justificación* | 6
- 1.3. Objetivos de la investigación | 7
- 1.4. Preguntas de investigación | 7
- 1.5. Estructura de la tesis | 9

2. MARCO CONCEPTUAL

- 2.1. La universidad pública argentina en su historia reciente | 10
- 2.2. Trayectorias educativas: transformaciones en el ingreso, permanencia y egreso | 17
- 2.3. El estudiante universitario: del heredero a la universidad de las masas | 22
- 2.4. Cultura institucional y modos de habitar la universidad | 26
- 2.5. La noción de afiliación institucional como categoría clave | 29

3. CONTEXTO Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

- 3.1. Caracterización de la carrera de Ciencias de la Educación – FCEdu UNER | 33
- 3.2. Análisis de cohortes 2019-2024: ingreso, reinscripción y abandono | 35
- 3.3. Dispositivos institucionales: estrategias de seguimiento a itinerarios estudiantiles | 44

4. MARCO METODOLÓGICO

- 4.1. Enfoque epistemológico y metodológico de la investigación | 47
- 4.2. Diseño metodológico | 49
- 4.3. Técnicas e instrumentos | 51
- 4.4. Universo, unidad de análisis y muestra | 52
- 4.5. Consideraciones éticas | 55

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

- 5.1. Ingreso como proceso complejo | 56
- 5.2. Afiliación institucional: permanecer en la universidad | 65
- 5.3. Trayectorias estudiantiles en ciencias de la educación | 74

6. CONCLUSIONES | 78

7. BIBLIOGRAFÍA | 81

8. ANEXOS

- 8.1. Instrumentos de recolección | 85
- 8.2. Matriz textual | 85
- 8.3. Anexo entrevistas | 86

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PRESENTACIÓN GENERAL DEL TEMA

El presente trabajo forma parte del proceso de elaboración teórica y metodológica de la tesis correspondiente a la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). La investigación se centra en los **procesos de afiliación institucional en estudiantes de la carrera de Profesorado y Licenciatura a Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FCEdu–UNER)**, en el período comprendido entre los años 2019 y 2024.

La vida universitaria, en tanto experiencia de formación académica y cultural, implica una serie de prácticas, vínculos e interpretaciones que marcan la trayectoria de quienes transitan por sus instituciones. En este marco, se torna relevante indagar cómo se configuran los vínculos que los y las estudiantes establecen con la facultad, las carreras, los/as docentes y los/as pares, así como el modo en que se apropian —o no— de códigos institucionales, lenguajes y saberes que configuran la cultura universitaria.

El objeto de estudio se sitúa en el recorte de los dos primeros años de la carrera de Prof. Y Lic. En Ciencias de la Educación, etapa en la que se despliegan **procesos claves de inserción, aprendizaje y permanencia**. Estos procesos suponen el pasaje entre la cultura escolar y la cultura académica, donde se tensionan trayectorias previas, elecciones singulares, condiciones de posibilidad materiales y simbólicas, y prácticas institucionales de acogida o de exclusión. La experiencia estudiantil, en este sentido, no puede entenderse de forma aislada: se encuentra atravesada por factores individuales, sociales e institucionales, y por el modo en que cada estudiante negocia su lugar en la universidad.

Desde esta perspectiva, la noción de **afiliación institucional** resulta central para comprender las múltiples dimensiones que configuran la relación entre estudiantes y universidad. Tal como sostiene Carli (2012), quienes ingresan a la universidad movilizan una diversidad de capitales y trayectorias que entran en tensión con los modos de organización del conocimiento, los rituales institucionales y las formas de autoridad presentes en el espacio académico. En esa línea, la afiliación no remite solo al acto formal

de inscripción, sino a un proceso progresivo de **construcción de pertenencia, apropiación simbólica y reconocimiento recíproco**.

La pandemia por COVID-19 y el posterior retorno a la presencialidad abrieron nuevas condiciones de posibilidad —y de exclusión— para las trayectorias estudiantiles. Las llamadas “tácticas artesanales de permanencia”, la virtualización forzada de vínculos, el distanciamiento con espacios y cuerpos docentes, así como la reconfiguración de los dispositivos institucionales de acompañamiento, se vuelven aspectos centrales a considerar en el análisis del período 2019–2024.

En este marco, la presente investigación se propone identificar *procesos de afiliación estudiantil y problematizar sentidos y experiencias* que se construyen en el tránsito por la universidad, focalizando las particularidades que inscriben -o dejan por fuera- de la cultura institucional. Explorar prácticas cotidianas y modos de constitución de subjetividad estudiantil adquiere visibilidad, a partir de la consideración de procesos de identificación que acontecen en ámbitos institucionales, en la trama siempre precaria y contingente de la transmisión universitaria (Carli 2012). Los/as estudiantes se constituyen como tales a partir de la persistencia de sus tácticas en instituciones afectadas por una fuerte debilidad estratégica. (De Certeau 1996). Es decir, frente a la debilidad quienes permanecen, son quienes implementan una serie de prácticas, acciones y reflexiones que les posibilitan sortear dificultades y apropiarse de la universidad.

1.2. PROBLEMATIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

A) Problematicación

En los últimos años, las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER evidencian una **baja matriculación sostenida, altos índices de abandono en los primeros años** y trayectorias estudiantiles marcadas por la fragmentación.

Esta situación, no es sólo por variables externas que hacen a la historia estructural de la universidad y sus cambios morfológicos o signos conflictivos de la sociabilidad estudiantil; sino que se expone una **tensión entre el ingreso formal a la universidad y los procesos de**

afiliación institucional, entendidos como el tránsito subjetivo, relacional y académico necesario para habitar la vida universitaria con sentido de pertenencia (Carli 2012).

El problema no reside únicamente en la posibilidad de ingresar a la universidad, sino en **permanecer, apropiarse de sus códigos y lenguajes, y transitar una trayectoria formativa significativa**. En este sentido, el ingreso no garantiza por sí mismo la construcción del oficio de estudiante, ni el acceso pleno a la cultura académica. La experiencia universitaria se configura en la confluencia de condiciones materiales, subjetivas e institucionales, y requiere ser analizada como un proceso complejo de apropiación, resistencia y negociación.

Como plantea Schön (1998), encuadrar un problema supone delimitar los aspectos de la realidad a los que se prestará atención, definiendo variables y relaciones significativas en un marco situado. En esta investigación, se espera explorar en los modos en que estudiantes de primer y segundo año inscriben -o no- su recorrido/ tránsito por la institución, en sus vínculos con docentes y pares, en la comprensión de los dispositivos que regulan la vida académica, y en las estrategias singulares y colectivas que configuran su permanencia o abandono.

Esta mirada se orienta a los intersticios del recorrido estudiantil, a aquello que no suele quedar registrado en los sistemas de reinscripción o en los indicadores de rendimiento, pero que constituye el núcleo mismo de la experiencia formativa. Frigerio (2003) invita a pensar la práctica educativa como un espacio para resistir la automatización de las reglas, interrumpir lo dado e inaugurar nuevas formas de vinculación. Es en esa posibilidad de interrupción —de detenerse a mirar desde otro lugar— donde se habilita la problematización de la afiliación institucional como categoría de análisis situada, situada en cuerpos, vínculos, tiempos y decisiones.

Benjamin (1987:21), en una imagen potente, sostiene que quien camina una carretera tiene una percepción distinta a quien la sobrevuela: *“Tan sólo quien recorre a pie una carretera advierte su dominio y descubre [...] cómo la carretera [...] va ordenando el despliegue de lejanías, miradores y perspectivas”*. Esta tesis elige caminar la experiencia universitaria con estudiantes, para observar lo que la mirada aérea de la estadística no siempre revela: marcas, huellas, interrupciones, modos de afiliarse o de quedar afuera.

b) Justificación

Esta investigación se justifica por razones académicas, institucionales y sociales. Desde el punto de vista académico, se propone **aportar al campo de estudios sobre trayectorias educativas, afiliación institucional y cultura universitaria**, en diálogo con autores como Coulon (2008), Carli (2012), Nicastro (2009), Pierrella (2014), entre otros. En particular, la categoría de afiliación permite pensar el ingreso a la universidad no como un acto puntual, sino como **un proceso progresivo de apropiación simbólica y cognitiva**, que incluye fases de alienación, aprendizaje y eventual integración (Coulon, 2008).

En el plano institucional, la investigación se sitúa en el contexto específico de las carreras que, según datos de matrícula, atraviesa dificultades para sostener la continuidad formativa de sus estudiantes. La pandemia y pos-pandemia acentuaron fragilidades, exponiendo la necesidad de **revisar dispositivos de acompañamiento y prácticas pedagógicas** que median en los primeros tramos de las trayectorias.

Desde una perspectiva social, el estudio busca **contribuir a la democratización del conocimiento** en la universidad pública, entendiendo que la inclusión no se agota en el acceso, sino que requiere condiciones reales de permanencia, vínculo y formación. Tal como sostiene Carli (2012), el tiempo estudiantil que transcurre entre el ingreso y la graduación está lleno de prácticas y acontecimientos que suelen resultar invisibles para el sistema institucional, pero que determinan el destino de cada trayecto.

La experiencia —como señala Larrosa (2002)— deja marcas, produce efectos, transforma. Reconocer la universidad como un territorio de tránsito —más que como un espacio normado— implica pensar a estudiantes no solo como sujetos en formación, sino como protagonistas de una biografía en movimiento, que se encuentra tensionada entre expectativas propias y ajenas, saberes heredados y saberes por construir.

Finalmente, investigar es también construir un marco epistemológico para comprender el presente. Como plantean Bernik y Baraldi (2003), **la investigación científica es sistemática, situada y crítica**: se basa en preguntas que emergen del aquí y ahora, y en decisiones metodológicas que responden a contextos complejos. Este trabajo se inscribe en ese horizonte: problematiza una situación concreta, recupera voces y trayectorias, y busca aportar herramientas teóricas y prácticas para pensar la afiliación institucional como condición de posibilidad de una universidad verdaderamente inclusiva.

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

- Analizar procesos de afiliación institucional de estudiantes de primer y segundo año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FCEdu–UNER (2019–2024), en relación con sus trayectorias formativas, sus experiencias subjetivas y dispositivos institucionales que median en su inserción y permanencia en la vida universitaria.

Objetivos específicos

1. Describir características sociodemográficas y formativas de estudiantes que ingresan a la carrera de Ciencias de la Educación en el período 2019–2024;
2. Indagar experiencias, sentidos y estrategias que estudiantes construyen en su tránsito por la universidad, en relación con la apropiación del oficio de estudiante y la cultura institucional.
3. Identificar principales puntos de inflexión, obstáculos y recursos subjetivos que inciden en la permanencia o el abandono de la carrera en sus primeros tramos.
4. Releva dispositivos institucionales formales e informales (académicos, pedagógicos, vinculares) que intervienen en la afiliación institucional de estudiantes.

1.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas que guían esta investigación se orientan a **comprender procesos de afiliación institucional de estudiantes en sus primeros años de trayectoria universitaria**, así como las condiciones simbólicas, estructurales y subjetivas que inciden en su inserción, permanencia o abandono. Este enfoque busca problematizar los modos en que se transita la vida universitaria, se construyen pertenencias, y se producen —o no— vínculos significativos con el saber, con los otros y con la cultura académica.

Desde una **perspectiva metodológica relacional y situada**, se asume, como plantea Zemelman (1987/1992), que el campo de investigación no se compone de conceptos definidos a priori, sino de objetos que se articulan en movimiento, en un entramado abierto y dinámico. En este trabajo, el **concepto ordenador** del campo es la *afiliación institucional*, en torno al cual se articulan objetos clave como: cultura institucional, oficio

de estudiante, tiempos de aprendizaje, elección de carrera, permanencia, trayectorias, y dispositivos formales e informales.

A partir de ese marco, se plantean las siguientes preguntas orientadoras:

Pregunta central

¿Cómo se configuran los procesos de afiliación institucional en estudiantes de primero y segundo año de las carreras de Ciencias de la Educación de la FCEdu–UNER, y qué dimensiones culturales, institucionales, subjetivas y pedagógicas intervienen en la construcción —o interrupción— de sus trayectorias?

Preguntas específicas

1. ¿Qué sentidos adquiere la afiliación institucional en las trayectorias de quienes ingresan a la carrera, y cómo se relaciona con sus historias escolares, biografías educativas y elecciones vocacionales?
2. ¿De qué modo los dispositivos institucionales —curriculares, académicos, pedagógicos y vinculares— inciden en la experiencia de pertenencia de estudiantes en los primeros años?
3. ¿Cuáles son los desafíos, tensiones o desplazamientos que supone para los/as estudiantes **transitar de la cultura escolar a la cultura universitaria**, en términos de lenguaje, normativas, saberes y relaciones intergeneracionales?
4. ¿Qué transformaciones experimentan los/as estudiantes en el pasaje de ser ingresantes a convertirse en sujetos universitarios con autonomía intelectual y sentido de pertenencia académica?
5. ¿Es posible pensar en una pedagogía de la afiliación que habilite el acceso de estudiantes “al mundo de las ideas” que ofrece la universidad, tanto en el plano de la escritura como en el de la producción metodológica del conocimiento? (Coulon, 2008)
6. ¿Qué condiciones hacen posible que los/as estudiantes adquieran competencias necesarias para identificar, apropiarse e incorporar rutinas, prácticas y saberes muchas veces tácitos u ocultos en el entramado de la enseñanza universitaria?

1.5. ESTRUCTURA DE LA TESIS

La presente tesis se organiza en seis capítulos que acompañan el desarrollo progresivo del problema de investigación, desde su formulación inicial hasta el análisis empírico y la reflexión final. En el primer capítulo se expone la delimitación del objeto de estudio, se presenta la problematización en diálogo con sus fundamentos académicos, institucionales y sociales, y se enuncian objetivos, preguntas orientadoras y estructura general del trabajo. En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico-conceptual, centrado en la categoría de afiliación institucional como eje ordenador del campo de análisis, articulada con nociones como cultura universitaria, oficio de estudiante, trayectorias educativas, pedagogía en el nivel superior y vínculos institucionales. Estas categorías se abordan a partir de un diálogo crítico con diversos autores y enfoques que permiten situar la problemática en un campo de discusión amplio y actualizado.

El tercer capítulo refiere al contexto y problema de investigación, a partir de la caracterización de la población de estudiantes en las carreras de Ciencias de la Educación (cohorte 2019 a 2014); dispositivos institucionales y sentidos de pertenencia. El cuarto capítulo aborda el diseño metodológico de la investigación y el enfoque epistemológico dominante en el relevamiento de información pertinente a objetivos planteados. Se explicitan decisiones epistemológicas, criterios de selección de casos, técnicas de producción y análisis de entrevistas, y dimensiones consideradas en el trabajo de campo. En el quinto capítulo se expone el análisis empírico, organizado en relación con procesos de inserción, permanencia y construcción de vínculos por parte de estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación, en el período 2019–2024. Se examinan sentidos contruidos en la experiencia universitaria, dispositivos institucionales que median en dicha experiencia, y factores subjetivos, académicos y relacionales que inciden en el tránsito por los primeros años de la carrera.

Finalmente, el sexto capítulo retoma hallazgos del trabajo empírico en diálogo con las categorías conceptuales abordadas, con el propósito de construir una reflexión integradora sobre modos en que se produce —o no— la afiliación institucional en el contexto estudiado. A modo de cierre, se presentan las consideraciones finales, en las que se sintetizan los principales aportes de la investigación y se proponen líneas futuras

de indagación, junto con recomendaciones orientadas a fortalecer las prácticas institucionales de acompañamiento en el nivel universitario.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ARGENTINA EN SU HISTORIA RECIENTE

La universidad pública argentina, desde sus orígenes, esta signada por tensiones políticas, sociales y culturales que configuran distintos modos de concebir y ejercer la función universitaria. A lo largo del siglo XX, estas tensiones se expresan en hitos como la Reforma Universitaria de 1918, el proceso de masificación del sistema, las dictaduras militares y los períodos de democratización. En particular, desde la última dictadura cívico-militar iniciada en 1976 hasta la actualidad, la universidad atraviesa profundas transformaciones en sus objetivos, funciones, composición social y vínculos con la sociedad.

Durante la dictadura de 1976–1983 se consolida un modelo de universidad autoritario, excluyente y represivo, que implica la persecución de docentes, estudiantes y trabajadores, la intervención institucional y la imposición de una lógica tecnocrática. Este proceso no solo supone la supresión de derechos académicos, sino también la instauración de una racionalidad instrumental que subordina la educación superior a intereses del modelo económico neoliberal en gestación (Buchbinder, 2005). La universidad es despojada de su carácter crítico y autónomo, transformándose en dispositivo funcional a un proyecto político que busca la desarticulación de la vida democrática y homogeneización del pensamiento.

El retorno democrático en 1983 marca un punto de inflexión. Si bien se inicia un proceso de reconstrucción institucional, restitución de derechos y ampliación de participación, la herencia autoritaria deja huellas estructurales persistentes. La reapertura de los claustros, el sistema de ingreso a la docencia a través de concursos públicos y de oposición, la elección de autoridades por voto de los distintos estamentos y la restitución de la autonomía universitaria significan avances sustantivos, aunque la recuperación material y simbólica es lenta. Los desafíos de ese período se orientan a recomponer la legitimidad del sistema, redefinir su función social y garantizar el acceso en un contexto de deterioro económico.

En los años noventa, bajo el gobierno de Carlos Menem, se profundiza la impronta neoliberal mediante políticas que promueven la mercantilización de la educación superior, el arancelamiento indirecto, la evaluación estandarizada y la fragmentación del sistema (Carli, 2005). La sanción de la Ley de Educación Superior N.º 24.521 (1995) es emblemática de esa orientación: redefine la relación entre Estado y universidades, concibiendo a estas como “prestadoras de servicios” y promoviendo una lógica de gestión basada en la eficiencia, la productividad y el control de resultados. Este proceso consolida una matriz gerencial que condiciona las dinámicas internas de las instituciones, reconfigurando las nociones de autonomía, calidad y evaluación.

A pesar de políticas regresivas, durante esa década también se expande el sistema universitario argentino. Se crean nuevas universidades nacionales —muchas de ellas se localizan en territorios históricamente postergados— que responden a demandas de inclusión social y territorial, aunque sin una correlativa mejora estructural en las condiciones de enseñanza, aprendizaje y permanencia. Como señala Carli (2012), esta etapa pone en tensión la idea de universidad como espacio de formación integral y ciudadanía crítica, instalando nuevas modalidades de vinculación con el conocimiento, el saber y la institución.

A partir de 2003, en el marco de gobiernos con orientaciones más inclusivas, se retoman políticas de fortalecimiento de la universidad pública. Se incrementan presupuestos, se amplían programas de becas y se promueve la creación de nuevas universidades nacionales —particularmente en el conurbano bonaerense y en regiones del interior— con el propósito de garantizar el derecho a la educación superior y reparar desigualdades históricas de acceso. Entre las medidas más relevantes se encuentran el Plan de Mejora de la Educación Superior (2004) y el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU). La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006) reafirma el papel indelegable del Estado en la educación superior (art. 44), mientras que organismos como la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el CONICET consolidan la planificación del sistema a través de políticas de docencia, investigación y extensión.

Estos procesos se inscriben en una tendencia regional más amplia de expansión de la educación superior latinoamericana. Tal como señala Braslavsky (1994), Tedesco (1997) y De Ibarrola (2002), desde las décadas de 1970 y 1990 las universidades de la región atraviesan tensiones entre la masificación, las reformas de mercado y las demandas democratizadoras. Las políticas de ajuste estructural impuestas en muchos países de América Latina coinciden con el crecimiento de matrícula y la emergencia de nuevos sectores sociales que reclaman el acceso al conocimiento como bien público. En este sentido, la experiencia argentina puede leerse en diálogo con la región: una universidad que combina inclusión social y expansión territorial, pero que enfrenta de modo persistente desafíos de la desigualdad y financiamiento insuficiente.

La categoría masificación es ampliamente utilizada para describir este proceso de crecimiento, aunque resulta necesario tensionarla con la noción de democratización. Como advierte Bourdieu (1998), el acceso formal no garantiza por sí mismo la apropiación efectiva del saber si no se transforman las condiciones simbólicas y materiales que la posibilitan. De esta manera, la apertura de universidades a sectores populares y a estudiantes primera generación constituye un avance significativo, pero también introduce nuevos desafíos en términos de permanencia, pertenencia y reconocimiento institucional. La universidad se convierte así en un espacio heterogéneo, donde coexisten distintas trayectorias, habitus y modos de aprender, en el que estudiantes deben apropiarse de códigos, lenguajes y rituales del mundo académico.

Por otra parte, se puede profundizar en la tensa relación de las universidades con el Estado desde sus orígenes, en que su devenir se acopla fundamentalmente a vaivenes políticos. En diferentes momentos de la historia se observa, en menor o mayor intensidad, orientaciones de políticas públicas aplicadas al tipo de gobierno imperante, ya sean democráticos o dictatoriales, configurando o reacomodando estas relaciones; restringiendo e interviniendo. Así, en procesos de expansión se destaca, por un lado, la estrecha permeabilidad de la universidad con fenómenos políticos de escenarios nacionales y, por otro, situaciones de crisis de las universidades públicas que provocan aumento de malestar institucional y emergencia de demandas colectivas crecientes. (Carli y Otros 2014). La particular experiencia histórico – cultural en un mundo globalizado

e interconectado, en una etapa de notable aceleración de la historia y expansión de políticas neoliberales socava la legitimidad y sentido de las instituciones públicas y acciones colectivas que favorecen formas de individualización de lo social. (Carli y Otros 2014).

Krostschi (2002: 22) sostiene: *“las condiciones sociales, la universidad, la subjetividad y las orientaciones y la cultura de jóvenes se modifican”*. Las políticas de inclusión y expansión redefinen las relaciones entre la Estado, la universidad y la sociedad. De esta manera, Kreimer (2015) advierte acerca de la posición de la universidad en la producción de conocimiento y su articulación con el sistema científico-tecnológico. Estos debates permiten comprender que las transformaciones de las últimas décadas no solo modificaron el mapa institucional, sino también las formas de legitimación de saberes y sentidos atribuidos a la función universitaria.

En los últimos años, el campo universitario se complejiza con la incorporación de nuevas agendas vinculadas a derechos, diversidades y desigualdades estructurales. La perspectiva de género se consolida como eje de disputa simbólica y política dentro de universidades nacionales, expresándose en la creación de protocolos contra las violencias por razones de género (resoluciones del CIN desde 2017), inclusión de Educación Sexual Integral (ESI) en cátedras y programas de formación, y conformación de colectivos como *Docentes Feministas Universitarias* o *Mujeres por la Ciencia*. Tarducci (2018) y Vázquez Laba (2019) analizan este proceso de institucionalización de políticas de género que interpelan modos de enseñar, investigar y gestionar, situando a la universidad como actor político central en la promoción de igualdad y justicia social.

Desde una perspectiva teórica, estas transformaciones pueden pensarse en el marco del campo universitario (Bourdieu, 1998), entendido como un espacio de luchas por la legitimidad del saber y por el reconocimiento simbólico de agentes que lo habitan. En este plano, resulta fecundo recuperar la noción de lógicas de legitimación institucional (Dussel, 2001) para comprender cómo conviven orientaciones neoliberales, democratizadoras y tecnocráticas dentro de las universidades. La categoría de contradicciones performativas (Carli, 2012) permite, además, nombrar aquellas situaciones donde la ampliación formal de derechos coexiste con exclusiones prácticas, evidenciando límites de procesos de inclusión cuando no se acompañan de

transformaciones estructurales en las condiciones materiales de estudio y trabajo.

El devenir reciente de la universidad pública argentina está marcado por un contexto de incertidumbre, disputas presupuestarias, nuevas formas de precarización y reconfiguraciones de la relación entre saber, trabajo y subjetividad. Recuperar una mirada histórica permite reconocer que la universidad no es una institución neutra ni cerrada sobre sí misma, sino un espacio en disputa permanente donde se configuran proyectos sociales, identidades colectivas y horizontes de sentido. En esa tensión entre memoria e innovación, tradición y cambio, reside su potencia para continuar siendo un actor estratégico en la construcción democrática del conocimiento en América Latina.

La Universidad Nacional de Entre Ríos: contexto de formación

La Universidad Nacional de Entre Ríos, fundada el 10 de mayo de 1973, mediante la Ley Nacional Nº 20.366, se forma a partir del aglutinamiento de diferentes unidades académicas que existían en la provincia de Entre Ríos, pero que dependían de otras jurisdicciones ((Universidad Nacional del Litoral y Pontificia Universidad Católica Argentina), más otras que se crean juntamente con la Universidad. Esta pluralidad de experiencias y tradiciones es una marca de origen que da una impronta particular a la institución, reivindicando su intención de federalizar y vinculada al desarrollo regional.

Con relación a este contexto de formación, el golpe cívico-militar de 1976, impulsa una política dirigida al desmantelamiento del pensamiento científico-crítico, contemporáneo con las primeras formas del terrorismo de Estado. En ese dramático período de la historia argentina, la UNER se somete a las mismas políticas que el resto del sistema: arancelamiento de estudios de grado, instauración de cupos de ingreso, impulso de una política de universidad achicada, bibliotecas controladas, restricciones al pensamiento crítico, libertad de cátedra y participación democrática en órganos de gobierno. Específicamente, en la Facultad de Ciencias de la Educación, se sustraen y queman libros y se cierra la entonces Facultad de Ingeniería Electromecánica. Asimismo, se reduce el financiamiento, se desvincula la política científica del ámbito universitario, no se crean nuevas carreras y se debilitan los campos académico y científico producto del exilio, la represión, desaparición y cesantía de docentes, estudiantes y empleados.

Como se menciona en el anterior apartado, el retorno de la democracia en 1983

inaugura en la historia universitaria argentina un período de cambio que intenta normalizar las instituciones bajo postulados emergidos de la Reforma Universitaria de 1918; valorando, a su vez, la gratuidad universitaria. En el gobierno del presidente Dr. Raúl Alfonsín, es designado Rector Normalizador de UNER el Dr. Eduardo Barbagelata, quien se ocupa de reorganizar la UNER con vistas a lograr su pleno funcionamiento, restaurando el cogobierno de carácter tripartito. Durante su gestión se realizan los primeros concursos para la designación de profesores de las distintas facultades, se organizan padrones de estudiantes y graduados, y el Consejo Superior Provisorio aprueba normas estatutarias que enmarcaron la vida universitaria en democracia.

El período 1986 – 1990 el principal desafío consiste en transformar la UNER en una institución abierta y plural, a través de una política orientada hacia la excelencia académica y modernización de la producción científico-tecnológica. El importante crecimiento de matrícula genera un incremento significativo del personal docente y una expansión de las inversiones tanto en infraestructura como en equipamiento. Es también un período de apertura institucional en el que se concretan diferentes acciones de integración en distintos escenarios, vinculados a establecer relaciones interuniversitarias y cooperación internacional. En tal sentido, se comienza a participar activamente en Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

En la década del 90, etapa neoliberal, se instala una política educativa en general y en particular de Educación Superior, condicionada fuertemente por organismos internacionales. La Ley de Educación Superior Nº 24.521/1995, intima a la Universidad Nacional de Entre Ríos a repensarse a sí misma y redefinir su perfil político institucional, avalado por una trayectoria de compromiso con el sistema público democrático y principios reformistas de 1918.

En los años 2000 - 2010 en el marco de una profunda crisis nacional con altos niveles de conflictividad social, producto de políticas neoliberales impulsadas durante la década del 90, se ve afectado el normal desempeño del quehacer universitario y sus márgenes de acción. El año 2009, el Consejo Superior aprueba la participación en el proceso de evaluación institucional establecido por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que comienza años después.

En el transcurso de 2010-2018 se prioriza la implementación de políticas nacionales que reconocen a las universidades públicas como importantes referentes en temas prioritarios de políticas públicas, y en la preparación de recursos humanos para una sociedad en transformación permanente. Las características fundacionales de la Universidad, en la que coexistieron desde sus orígenes unidades académicas con trayectorias diversas y crecimiento heterogéneo, se hizo necesario implementar políticas de integración institucional, tras un objetivo común de crecimiento y desarrollo.

En Asamblea Universitaria -2023- y en el marco de los 50 años de UNER, se aprueba la reforma estructural del Estatuto, norma máxima que rige la vida institucional, e introduce modificaciones sustantivas que amplían la participación y modernización de su funcionamiento. Algunas disposiciones refieren a la ampliación de Derechos Políticos (docentes); representación de claustros estudiantiles y personal no docente en el Consejo Superior; Paridad de Género en la conformación de órganos de gobierno; Inclusión y Transversalidad de temas incluidos en el Plan Institucional Participativo (PIP) como es la accesibilidad, comunicación y género; Organización Académica, que ordena básicamente, el sistema preuniversitario (escuelas secundarias).

La misión de UNER delinea funciones centrales de docencia, investigación, extensión y vinculación, y establece la producción, democratización y difusión del conocimiento con un fuerte compromiso social y una clara orientación hacia el desarrollo integral, inclusivo y sostenible de la provincia de Entre Ríos y la región. Se destaca, que el nuevo Estatuto de UNER, busca adecuar las concepciones de las funciones de la universidad, actualizando e incorporando definiciones sobre sus sentidos y alcances que se discuten en distintos ámbitos del sistema de educación superior y el medio social más amplio en el que la Universidad se inserta. Las definiciones expresadas en el Preámbulo del Estatuto vigente conserva y amplían las que contenía el Estatuto anterior (Resolución "C.S." 113/05) que no incluía al nivel preuniversitario ni el pregrado, ni precisaba una perspectiva ética y de derechos y de compromiso con el contexto. La responsabilidad social, la inclusión educativa y laboral, plena y equitativa, la vinculación con quienes egresan son orientaciones y valores que refuerzan el sentido de una Universidad democrática, inclusiva, comprometida con su medio y sus estudiantes.

La Formación Docente de la Universidad aborda cuestiones pedagógicas y disciplinares a través de tres líneas: a) Programa de Formación Docente. b) Proyectos de Innovación e Incentivos a la Docencia. c) El Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado. Durante los años 2018 - 2022, la formación docente se enfoca a aspectos pedagógicos-didácticos, atendiendo a temáticas inherentes a la presencialidad en las aulas, procesos curriculares y evaluación, lectura y escritura de textos científicos académicos, accesibilidad a la educación superior.

En el tiempo presente, la UNER se compone de nueve facultades distribuidas geográficamente en diferentes ciudades de la Provincia: Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación – Facultad de Ciencias Económicas – Facultad de Trabajo Social; Oro Verde: Facultad de Ciencias Agropecuarias – Facultad de Ingeniería. Concordia: Facultad de Ciencias de la Administración – Facultad de Ciencias de la Alimentación. Concepción del Uruguay: Facultad de Ciencias de la Salud. Gualeguaychú: Facultad de Bromatología.

La UNER cuenta con un total de 110 carreras: 31 carreras de Pregrado; 24 carreras de Grado de las 43 y 10 carreras de Grado del 42; 13 Complementos Curriculares; 32 carreras de Posgrado. Respecto a la población de estudiantes en UNER en el periodo 2018 - 2024, la matrícula de la Universidad se multiplicó 1.35 veces, pasando de 20.419 estudiantes a 27.756. Comportamiento similar registra la cantidad de ingresantes. Si bien cada año puede tener variaciones según las propuestas a término que abren cohortes, se observa un crecimiento considerable en la matrícula. Por su parte, en relación con la evolución de egreso, estos oscilan levemente cada año según la finalización de las cohortes de carreras a término.

2.2. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS: TRANSFORMACIONES EN EL INGRESO, PERMANENCIA Y EGRESO

Las transformaciones operadas en las universidades públicas argentinas en las últimas décadas tienen un profundo impacto en las formas de transitar la experiencia universitaria. El paradigma clásico que concibe la trayectoria estudiantil como recorrido lineal, ordenado y homogéneo —de ingreso, permanencia y egreso— se ve cada vez más cuestionado por la complejidad de los trayectos reales que transitan las y los estudiantes.

Este nuevo escenario se encuentra estrechamente vinculado con políticas públicas que, desde el retorno de la democracia, buscan garantizar el acceso y promover

la equidad en la educación superior. La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006), en su artículo 2, establece como uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas. En su artículo 5, refuerza la responsabilidad indelegable del Estado en la regulación y garantía de dicho derecho, y en el artículo 29 reconoce a la educación superior como una instancia de formación integral, promotora de ciudadanía y desarrollo nacional. Asimismo, diversos planes estratégicos impulsados por la Secretaría de Políticas Universitarias, como el Plan Estratégico de Educación Superior Argentina (2012–2016; 2016–2021), ponen en agenda la necesidad de articular políticas de ingreso, permanencia y egreso con criterios de equidad territorial, social y de género.

En este contexto, el ingreso universitario deja de ser un acontecimiento excepcional para amplios sectores sociales. Las políticas de ampliación del sistema y de inclusión educativa permiten el acceso de nuevas generaciones que provienen de sectores históricamente excluidos. Sin embargo, esta apertura no implica automáticamente una transformación de condiciones estructurales que habilitan procesos de permanencia sostenida ni de egreso efectivo. De este modo, se produce una tensión persistente entre ideales democratizadores del acceso y formas concretas en que se produce la trayectoria académica en contextos de desigualdad (Carli, 2012).

En paralelo, es necesario tener presente el señalamiento de Terigi (2007) que advierte en la distinción entre trayectorias reales y trayectorias teóricas: las primeras marcadas por interrupciones, desvíos, cambios y discontinuidades, mientras que las segundas responden al ideal normativo de la linealidad institucional. Esta perspectiva permite comprender que el ingreso no garantiza por sí solo una apropiación plena de la cultura académica, tal como advierte Carli (2012), ni mucho menos una permanencia sin obstáculos. La heterogeneidad de trayectorias se manifiesta en múltiples dimensiones: estudiantes que trabajan, estudiantes que sostienen responsabilidades familiares, estudiantes que provienen de escuelas secundarias con distintos niveles de preparación, estudiantes que se inscriben en la universidad sin una representación clara de sus objetivos académicos o profesionales. Estas diferencias inciden directamente en la manera en que se construyen los vínculos con el saber, con los otros y con la institución.

El Programa Nexos, impulsado por la SPU desde 2017, busca justamente fortalecer la articulación entre el nivel secundario y el superior, reconociendo la necesidad de acompañar procesos de ingreso desde una mirada intersectorial. No obstante, los obstáculos persisten y evidencian que, si bien se ha democratizado el acceso, ello no es acompañado por transformaciones sustantivas en las condiciones de permanencia.

La noción misma de permanencia es compleja. En lugar de asumirse como mera estadía en la institución hasta la finalización de la carrera, se vuelve necesario considerarla como una experiencia atravesada por interrupciones, cambios de carrera, años sabáticos, retorno después del abandono, entre otras formas de tránsito. La linealidad cede ante trayectorias en espiral, fragmentadas, múltiples, que interpelan los modelos clásicos de evaluación institucional y de seguimiento estudiantil. Como señalan Dussel y Filmus (2000), las condiciones sociales, económicas y culturales de origen de los estudiantes generan recorridos educativos diferenciados, tensionando las estructuras rígidas de la universidad tradicional.

El egreso, por su parte, ya no puede entenderse como un momento predecible ni como el desenlace lógico de una trayectoria progresiva. Por el contrario, se vuelve una instancia contingente, sujeta a factores múltiples: económicos, familiares, institucionales, subjetivos. Muchas veces, la finalización de la carrera queda postergada por exigencias laborales, dificultades en la cursada, la distancia con el espacio académico o el debilitamiento de los lazos con la institución. Según estudios recientes como los de Moragues (2020) y Sverdlick (2018), las tasas de egreso evidencian fuertes desigualdades entre universidades, carreras y perfiles de estudiantes, configurando un mapa fragmentado y desigual del sistema universitario.

Además, las políticas institucionales orientadas a garantizar la permanencia y favorecer el egreso se han multiplicado, aunque con resultados dispares. Desde tutorías hasta becas, desde apoyos académicos hasta sistemas de seguimiento, estas políticas intentan dar respuestas a problemáticas estructurales sin siempre lograr modificar el núcleo duro de las desigualdades. La masificación del sistema no ha sido acompañada, en todos los casos, por una transformación profunda de las condiciones pedagógicas, edilicias y simbólicas de la experiencia universitaria (Buchbinder, 2005).

Desde una perspectiva subjetiva y simbólica, Duschatzky (2012) advierte que es necesario atender a las formas en que los sujetos construyen sentido en sus recorridos, más allá de los indicadores estandarizados de éxito o fracaso. En esta línea, autores como Pineau (2005) y Fernández (2009) han analizado cómo las biografías educativas, las experiencias previas y los sentidos construidos en la relación con el saber impactan en las trayectorias universitarias, generando apropiaciones heterogéneas y conflictivas del espacio institucional.

Asimismo, resulta imprescindible incorporar la dimensión de género y diversidades. Las trayectorias de estudiantes que son madres, personas trans o con discapacidad, por ejemplo, enfrentan obstáculos específicos que demandan políticas diferenciadas. Estudios como los de Vázquez Laba (2019) o Tarducci (2018) muestran cómo las violencias simbólicas y estructurales en el ámbito universitario afectan especialmente a mujeres y disidencias, limitando sus posibilidades de permanencia y egreso. Las universidades públicas han comenzado a implementar protocolos contra la violencia de género, políticas de cuidado infantil y acciones de accesibilidad, pero aún queda un largo camino hacia una verdadera inclusión con justicia social.

Por otro lado, la contradicción entre las políticas de inclusión y las lógicas meritocráticas todavía vigentes en muchas prácticas institucionales genera tensiones que afectan la permanencia. Tal como lo plantea Dussel (2001), la meritocracia muchas veces oculta procesos de exclusión epistémica que desvalorizan los saberes y trayectorias de los sectores populares. Tiramonti (2013) profundiza esta línea al señalar que las instancias de evaluación y control funcionan como filtros invisibles que perpetúan las desigualdades, aun en contextos de aparente democratización.

A nivel regional, estudios como los del IESALC–UNESCO (2018) y de González Gaudiano (2004) permiten ubicar estas problemáticas en una escala latinoamericana, donde la masificación educativa, los recorridos interrumpidos y la falta de articulación entre niveles educativos son desafíos comunes. La comparación regional aporta espesor analítico y permite comprender que las tensiones entre ingreso, permanencia y egreso no son exclusivas del contexto argentino, sino parte de una problemática estructural más amplia.

Los procesos de ingreso, permanencia y egreso en la universidad pública contemporánea no pueden pensarse como etapas secuenciales ni homogéneas. Exigen una mirada crítica y compleja, que considere tanto las transformaciones estructurales del sistema como las prácticas, representaciones y sentidos que las y los estudiantes construyen cotidianamente en su tránsito por la vida académica. El desafío consiste en repensar la trayectoria universitaria como una experiencia situada, atravesada por desigualdades, afectos, políticas públicas, y también por estrategias de agencia y resistencia desplegadas por quienes habitan la universidad.

Condiciones de Ingreso en la Universidad Nacional de Entre Ríos

En el caso específico de la Universidad Nacional de Entre Ríos, la misma desde el año 2011 viene generando políticas académicas de inclusión y acompañamiento a estudiantes para la permanencia. El ingreso a UNER es irrestricto y no eliminatorio. Una de las instancias comunes a las nueve facultades, propuesta y financiada por Rectorado de UNER es el **Curso de Ambientación a la Vida Universitaria** (CAVU - Ordenanza No 385/11 y Ordenanza No 460/19 UNER). Este curso es de carácter obligatorio y diagnóstico y se compone de CUATRO (4) espacios (DOS -2- comunes; DOS -2- orientados a campos disciplinares). Cada módulo cuenta con una carga horaria de TREINTA (30) horas. La extensión total es de CINCO (5) semanas. La propuesta pedagógica del CAVU pretende acercar a estudiantes a experiencias de conocimientos y socializaciones educativas que permitan ubicar y situar las particularidades de contextos de formación, características y contingencias del tránsito por la universidad.

Otra instancia es el **Programa de Acompañamiento hacia la UNER (PAU)**, el mismo referencia actividades previas a la elección de la carrera y universidad. Está diseñado para estudiantes del último año de escuelas secundarias y/o quienes la concluyen, pero están en búsqueda de información para estudios superiores. En términos generales, PAU articula y orienta la transición entre niveles del sistema, y ofrece módulos de diferentes aproximaciones (Orientación Vocacional – Leer y Escribir en la Universidad utilizando herramientas digitales – Espacios disciplinares).

Asimismo, se crea en 2018 el **Programa de Tutores de Pares** en cada unidad académica de UNER, que se financia con becas en función de matrículas por facultad y

cohortes. El objetivo de este Programa es acompañar a estudiantes en su trayectoria, facilitar la integración y consultas/ inquietudes que hacen a la cultura institucional y sus adaptaciones, proveer información relevante acerca de trámites en SIU GUARANI, campus virtual, biblioteca.

2.3 EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: DEL HEREDERO A LA UNIVERSIDAD DE LAS MASAS

Como se menciona anteriormente el contexto de la universidad se encuentra signado por transformaciones estructurales del sistema de educación superior, en el marco de una profunda crisis de financiamiento y una desigual distribución de recursos. De este modo, la universidad parece seguir alentando expectativas igualitarias en un escenario social de mayores desigualdades. “La denominada tradición plebeya de la universidad argentina se caracteriza por la gratuidad y, en muchas universidades, por el ingreso irrestricto o universal...Este modelo se encuentra hacia fines de los noventa ante nuevos dilemas: una mayor cantidad de estudiantes, muchos de ellos más pobres, e instituciones con dificultades de financiamiento” (Carli 2012). De esta manera, la universidad también se convierte en un ámbito de inclusión, pero de resonancia de problemáticas sociales de diversas índoles.

La historia del presente de la universidad pública despliega su suceder conflictivo y precario, su crónica cotidiana, sus dilemas y sus interpretaciones, en un período en el que se observa la clausura de la universidad moderna como portadora de un mandato ilustrado y universal. Wittrock (1996) sostiene que existen unos hiatos y una discontinuidad radical en la historia de la universidad moderna. Los campos de fuerza que operan en la definición del destino universitario, revelando, retrospectivamente, los conflictos de sentido en pugna por la interpretación de eso que ha persistido en llamarse universidad.

El reconocimiento de la institución universitaria como construcción histórica adquiere centralidad en las indagaciones recientes. Distintos estudios analizan la crisis de identidad de la universidad pública debido al ciclo global y desarrollan interpretaciones sobre el desajuste epocal o desfase histórico entre la historia del siglo XX y las tendencias emergentes de las últimas décadas del siglo XX y siglo XXI. Ello señala las dificultades que enfrentan las instituciones modernas para reposicionarse en ciclos históricos de

mutaciones aceleradas, en un contexto mundial y local en que los sistemas educativos están crecientemente diferenciados, avanzan las tendencias mercantiles y las desigualdades sociales van en aumento; la diversidad de posiciones y situaciones institucionales.

La universidad se encuentra en un complejo escenario político, económico y cultural teñido de nuevas institucionalizaciones. Esto configura nuevos desafíos y tensiones en el intrincado proceso histórico de la universidad y la sociedad. Al respecto, Sousa Santo (1998:5) plantea tres grandes contradicciones o campos de tensión a saber: *“La **crisis de hegemonía** que atraviesa la universidad es la contradicción entre la producción de la alta cultura, los conocimientos ejemplares necesarios para la formación de las elites, y la producción de modelos culturales y conocimientos útiles para las tareas de transformación social y formación de la fuerza de trabajo calificada, exigida por el desarrollo industrial. De esta crisis se desprenden ciertas dicotomías como son, la alta cultura–cultura popular; educación–trabajo; teoría–práctica; universidad–productividad; universidad–comunidad; La **crisis de legitimidad**, es la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados (restricciones de acceso) y la democratización e igualdad de oportunidades; La **crisis institucional**, que se manifiesta en la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de los valores y los objetivos institucionales y la sumisión creciente a criterios de eficacia y productividad de origen y naturaleza empresarial.*

Estos campos de tensión remiten a las encrucijadas que se enlazan en los acontecimientos del ingreso, permanencia y egreso de estudiantes universitarios. Se considera necesario profundizar el sentido político de la universidad, situada en un tiempo y espacio; reconstruyendo la trama que en la que se tejen tradiciones, compromisos y acciones. Articular profundamente la investigación y la educación universitaria con el concepto de trabajo, creación y deseo constituyen el capital con el cual universitarios necesitan contar para abrir alternativas prospectivas.

En este tiempo contemporáneo de la educación superior aparecen *dos procesos* que dominan la vida universitaria: la masificación del acceso a los estudios superiores y la diversificación de la oferta universitaria. Dubet (2005) sostiene que el primero, la masificación del acceso a estudios superiores se acelera en los últimos años, e impide

identificar a estudiantes con algunas variables sociales homogéneas. Ya no es posible reducir a estudiantes a la juventud “burguesa” o “pequeño-burguesa”. El Heredero (Bourdieu y Passeron 1964) simboliza el peso de las adquisiciones pasadas entre los elegidos de la educación superior ya no es el arquetipo del estudiante. El segundo proceso, también claramente fortalecido desde hace unos años, se refiere a la diversidad de la oferta estudiantil. Las universidades se multiplican en sedes, sus formaciones, sus diplomas y sus carreras. Cuando se cruzan la diversidad del mundo estudiantil y la diversidad de la oferta universitaria, se establece un universo sumamente complejo, pues uno y otro de estos conjuntos no se traslapan necesariamente para formar tipos de estudiantes claramente identificables.

La experiencia estudiantil debe entenderse como un recorrido, un itinerario que dirige prácticas y dinámicas de la vida cotidiana institucional. Desde el momento en que abandonan el mundo de los Herederos, los/as estudiantes de la universidad de masas se enfrentan a un problema de aculturación durante el cual o bien “se vuelven estudiantes” o “maneras de ser estudiantes” o no pueden lograrlo y abandonan. Estas trayectorias son múltiples y están dominadas por el encuentro de varios obstáculos que tienen que ver con el tipo de organización universitaria, el contenido de los estudios y la finalidad de estos.

La fragmentación y transformaciones del mundo estudiantil se manifiestan, en primer lugar, por la desaparición del personaje: el Heredero (Bourdieu & Passeron, 1964). El Heredero figura estudiantil de una universidad de origen social burgués, una universidad en la que hijos de ejecutivos tiene más oportunidades de entrar que los hijos de campesinos. El peso de las determinaciones sociales que fijan probabilidades de entrar a la universidad hacía del origen social el factor esencial para explicar y analizar los comportamientos estudiantiles. El Heredero se define por el encuentro entre la juventud “burguesa” y la universidad más tradicional: las facultades de Humanidades identificadas con la “gran cultura” y su “gratuidad”. El Heredero procedía a la vez de un origen social y de un tipo de universidad.

De este modo, el Heredero ya no es figura central debido a la diversificación del reclutamiento, por una parte, y a la oferta universitaria, por otra. Y más allá de esta observación, lo que está en tela de juicio es la idea misma de experiencia estudiantil

integrada. En efecto, la diversidad de públicos estudiantiles y la diversidad de ofertas de formación están muy lejos de coincidir exactamente, salvo en el caso de algunas carreras al margen de la universidad de masas. Si se define a estudiantes como cierta manera de ser joven y cierta relación que se tiene con los estudios, comprenderemos que, a raíz de esta doble transformación, aparece una dispersión y una atomización casi infinita que imposibilita construir cualquier tipo nodal.

La indagación en las experiencias estudiantiles muestra la notoria importancia de los *lazos entre pares* que asume la universidad en la actualidad. La relación entre pares trabaja en los límites de la institución, proveyendo un sostén frente a la ausencia o debilidad de normativas y frente a la crisis de los procesos de transmisión cultural o caída del aura universitaria como espacio crecientemente desacralizado, sin por ello perder juego activo propiciador de identificaciones y diferenciaciones, de entrada, a un mundo complejo.

Una mirada histórica del presente, en el sentido de encontrar en el presente la particularidad propia, la expresión nueva como un tiempo que asume temporalidades disímiles y cargado de su propia actualidad (fraternidad estudiantil) El contexto histórico en que la universidad lleva adelante sus tareas es complejo: descapitalización y creciente devaluación de los bienes, cambios en los estatutos y valor del conocimiento, informatización y achicamiento del mundo del trabajo, movilidad social descendente y aumento de la pobreza. La sociabilidad estudiantil se configura en este tiempo complejo y contradictorio que va desde el ingreso a la universidad hasta la salida de la misma. El fenómeno actual: aumento de la debilidad institucional o cierta degradación institucional, provocado entre otros fenómenos- por el proceso de masificación debido al aumento de la matrícula estudiantil y al crecimiento de la planta docente, combinados con el no aumento de los aportes estatales.

Esta universidad de identidad particular, diferente al modelo tradicional (por funciones sociales, ubicación geográfica, oferta de carreras y perfil de alumnado) tiene una preocupación específica por las prácticas de enseñanza o la creación de mejores condiciones para el desarrollo de esta. Frecuentemente profesores universitarios que trabajan con estudiantes cuyas trayectorias formativas y capital cultural, se distancian de lo esperado (tomando como parámetro de comparación la gran mayoría de las veces la

propia experiencia vivida como estudiante en el ámbito universitario) encuentran dificultades para asegurar procesos de transmisión. La apelación al discurso de “déficit” (“a estos estudiantes les falta”) se enlaza con la sobre-valoración de un pasado que en todos los casos se considera mejor. Esta manera de posicionarse ante los/as estudiantes suele afectar el valor social de las propias instituciones y, fundamentalmente, tiene consecuencias en el orden de la acción.

De esta manera, y, en síntesis, el estudiante “burgués” de letras cumple el mito de la autoeducación; no le debe nada a la universidad y afirma su gusto por la discusión con sus iguales, lo que le permite confundir el ejercicio educativo con una aventura intelectual. Esta ilusión constituirá lo esencial de su formación. Este tipo ideal de estudiante se encuentra en el centro de representaciones sociales de profesores de la universidad. Basta con escuchar las críticas dirigidas a estudiantes actuales de la universidad de masas, por parte de los que fueron o creen haber sido Herederos (Martucelli, 1993). Por otra parte, estudiantes de hoy -universidad de masas- serían utilitaristas, casi cínicos, pero incapaces también de comprender los códigos latentes de la gran cultura. Así la masificación transforma a estudiantes en consumidores interesados, que hacen de los primeros ciclos universitarios simples prolongaciones del liceo/ o la escolaridad.

Estamos ante una situación paradójica: por un lado, la imagen del Heredero que parece seguir siendo la norma, y al mismo tiempo, por otro lado, se afirma que los/as estudiantes están muy alejados de ella. Esto indica la dificultad de construir un tipo ideal central que articule las dos dimensiones que caracterizan al Heredero: una procedencia social que determina el conjunto de los comportamientos, y una relación específica con los estudios. Lo que interesa destacar no es la desaparición más o menos radical del Heredero, sino la ausencia de un tipo ideal contemporáneo de estudiante. Dubet (2005) En efecto, la diversidad de públicos estudiantiles y diversidad de las ofertas de formación están muy lejos de coincidir exactamente.

2. 4. CULTURA INSTITUCIONAL Y MODOS DE HABITAR LA UNIVERSIDAD

La universidad no es sólo un espacio académico de transmisión de saberes, sino también un territorio simbólico donde se producen relaciones, sentidos y prácticas que configuran

la experiencia estudiantil. En este sentido, pensar la cultura institucional implica abordar el conjunto de normas, discursos, vínculos y dispositivos que median en la forma en que las y los estudiantes habitan la universidad. Se trata de un entramado que moldea subjetividades, regula comportamientos, habilita o restringe accesos, y que, al mismo tiempo, es permanentemente recreado por quienes lo transitan.

Como señala Dubet (2006), la experiencia universitaria se estructura en torno a lógicas múltiples —académicas, sociales, institucionales— que se entrelazan y configuran trayectorias singulares. Desde esta mirada, el estudiante no es un sujeto pasivo frente a la institución, sino un actor que negocia interpreta y resignifica las reglas y mandatos que ésta propone. El modo en que se apropian o resisten las formas institucionalizadas de estar en la universidad constituye un eje clave para comprender las desigualdades en los procesos de formación superior.

Esta dimensión se vincula con lo que Pierre Bourdieu denomina *campo académico*, en tanto espacio social de relaciones en el que los sujetos deben operar con ciertos habitus y capitales culturales que muchas veces no están distribuidos equitativamente (Bourdieu, 1999). En ese marco, el ingreso a la universidad no implica automáticamente la comprensión de su gramática institucional, sino que exige aprendizajes complejos —y a menudo tácitos— sobre las reglas, tiempos y códigos que rigen la vida universitaria.

En el contexto de la universidad pública argentina actual, las tensiones entre masificación, democratización y exigencias académicas producen condiciones particulares de habitabilidad institucional. La cultura universitaria tiende a sostener formas de organización, tiempos y modalidades de producción de conocimiento que muchas veces no dialogan con la diversidad de trayectorias estudiantiles, generando procesos de exclusión simbólica. Estas exclusiones no siempre se materializan en el abandono, pero sí en dificultades de permanencia, sentimientos de extrañamiento o desidentificación con el espacio universitario.

Como advierte Carli (2012), las transformaciones en la composición del estudiantado no fueron acompañadas por una modificación sustantiva en la estructura cultural de las instituciones. Persiste un modelo hegemónico que privilegia determinados capitales culturales y formas de vinculación con el saber, desestimando otras

experiencias, lenguajes o tiempos que portan estudiantes provenientes de sectores populares. De este modo, el ingreso a la universidad no asegura, por sí mismo, una integración plena a la cultura institucional.

Estos procesos se producen en un marco normativo que, si bien promueve el acceso y la permanencia, presenta contradicciones con ciertas prácticas institucionales. La Ley de Educación Superior N.º 24.521 establece principios de igualdad de oportunidades y de calidad en todos los niveles, reconociendo la función social de la universidad. Asimismo, documentos del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y planes estratégicos del Ministerio de Educación promueven políticas de inclusión, bienestar y permanencia, pero muchas veces no logran incidir en las lógicas tradicionales de organización institucional.

En este marco, resulta pertinente interrogar los modos de habitar la universidad a partir de las prácticas cotidianas, los modos de circulación en el espacio físico y simbólico, las relaciones que se establecen con docentes, autoridades y pares, así como las estrategias que los sujetos despliegan para sostenerse en ese espacio. Como plantea Duschatzky (2008), habitar una institución implica tensionar sus sentidos establecidos, intervenir en su gramática cotidiana y, eventualmente, producir transformaciones en sus lógicas de funcionamiento.

La cultura institucional universitaria no es homogénea ni estática. Por el contrario, se compone de múltiples capas: reglamentos y normas explícitas, tradiciones y rituales no escritos, jerarquías simbólicas, discursos de legitimidad, relaciones de poder. Las y los estudiantes deben aprender a leer y a operar en este campo, a veces sin herramientas suficientes para decodificar sus claves. Esta desigual capacidad de lectura institucional produce formas diferenciadas de participación, de apropiación del espacio y de construcción del “oficio de estudiante”.

Desde una perspectiva crítica y situada, Araujo y Martuccelli (2011) plantean que los sujetos deben enfrentar *pruebas institucionales* que demandan aprendizajes desiguales según su trayectoria previa, su posición de clase y sus recursos simbólicos. En ese mismo sentido, Scott (2008) señala que las resistencias cotidianas a las estructuras de poder no siempre son visibles, pero constituyen formas efectivas de intervención sobre las normas institucionales.

Comprender la cultura institucional desde este enfoque permite avanzar hacia una conceptualización más compleja de la experiencia universitaria. Esto implica atender a las formas en que las y los estudiantes negocian su pertenencia, disputan sentidos, construyen redes de apoyo o encuentran lugares de refugio simbólico. Al mismo tiempo, habilita a pensar cómo la institución reproduce o desafía las desigualdades sociales en el seno de su estructura.

Así, el análisis de los modos de habitar la universidad desde la mirada estudiantil abre una vía para interrogar no solo los dispositivos institucionales, sino también los procesos de subjetivación que allí se producen. Desde esta perspectiva, el campo universitario se configura como un espacio atravesado por tensiones, contradicciones y potencialidades, en el que se juegan procesos de identificación, de exclusión, de resistencia y de producción de sentidos.

2. 5. LA NOCIÓN DE AFILIACIÓN INSTITUCIONAL COMO CATEGORÍA CLAVE

La noción de afiliación institucional constituye una categoría clave para comprender los modos en que los y las estudiantes construyen su vínculo con la universidad pública, más allá del ingreso formal y de las trayectorias académicas lineales. Su utilidad analítica radica en que permite dar cuenta de los procesos subjetivos, simbólicos y relacionales que configuran la experiencia estudiantil en un escenario marcado por la masificación, la heterogeneidad social y las transformaciones institucionales. En este sentido, pensar la afiliación institucional implica trascender las miradas centradas exclusivamente en la permanencia o el egreso, para focalizarse en la producción de sentidos, posiciones y estrategias que los y las estudiantes desarrollan en el marco de su tránsito universitario.

Desde esta perspectiva, la afiliación no puede reducirse a la mera pertenencia administrativa a una carrera o a la asistencia a clases. Por el contrario, se trata de una dimensión compleja que articula condiciones materiales, trayectorias previas, relaciones sociales y procesos de identificación con la institución. Como advierte Coulon (1997), la universidad constituye una cultura que debe ser apropiada por quienes ingresan, en tanto contiene códigos, normas y lógicas de funcionamiento que no siempre son explícitos ni accesibles de forma igualitaria. En este marco, el ingreso se presenta como

una puerta de entrada que no garantiza, por sí sola, el arraigo ni la legitimidad de los sujetos como miembros plenos de la comunidad universitaria.

Autores como Dubet (2006) han propuesto pensar la experiencia universitaria desde una mirada relacional, que articula tres lógicas o regímenes de acción: el académico, el relacional y el estratégico. Cada uno de estos regímenes da lugar a formas distintas de habitar la universidad, que se entrelazan en la construcción de trayectorias singulares. Así, el régimen académico remite a la apropiación de saberes y al cumplimiento de exigencias curriculares; el relacional, a la integración en redes afectivas y de apoyo; y el estratégico, a las decisiones que los sujetos toman para sostener o modificar su camino dentro del sistema. La afiliación, en este marco, se produce en la intersección de estas lógicas, y su configuración depende tanto de las condiciones institucionales como de los recursos subjetivos y sociales de los y las estudiantes.

En línea con esta perspectiva, Coulon (1997) introduce la noción de “oficio de estudiante” para aludir a los aprendizajes que se ponen en juego más allá del contenido disciplinar. Aprender a ser estudiante universitario implica incorporar formas de hablar, de escribir, de presentarse, de participar, de negociar, de gestionar el tiempo y las emociones, de comprender los modos de evaluación, de decodificar las jerarquías simbólicas y de habitar los espacios institucionales. Este aprendizaje no es homogéneo ni automático: supone un proceso de socialización que está condicionado por el capital cultural previo, las redes de apoyo, la familiaridad con los códigos académicos y la posibilidad de acceder a dispositivos de acompañamiento. Desde esta perspectiva, la afiliación institucional no es un punto de llegada, sino un proceso progresivo y conflictivo que se juega en múltiples planos.

La afiliación también puede ser entendida como una forma de inscripción simbólica en la universidad, en tanto los sujetos se apropian (o no) del espacio como propio, reconocen su legitimidad para estar allí, construyen sentidos sobre su trayectoria y desarrollan vínculos significativos con docentes, pares, saberes e instituciones. Esta dimensión simbólica resulta clave para comprender por qué algunos estudiantes logran sostener su recorrido a pesar de múltiples obstáculos, mientras que otros se desvinculan tempranamente aun contando con buenas condiciones materiales. La pertenencia, el reconocimiento y la identificación son elementos fundamentales de la experiencia

educativa, y su ausencia puede generar sentimientos de desarraigo, extrañamiento o exclusión simbólica, aun cuando se haya accedido formalmente a la universidad.

En el contexto de la universidad pública argentina, la categoría de afiliación adquiere una relevancia particular a la luz de los procesos de democratización del acceso impulsados en las últimas décadas. Como plantea Carli (2012), si bien el ingreso se ha ampliado notablemente con la incorporación de sectores históricamente excluidos, las transformaciones institucionales necesarias para garantizar trayectorias inclusivas y significativas han sido parciales. Persiste, en muchos casos, una estructura académica y cultural pensada para un estudiantado homogéneo, sin considerar la diversidad de experiencias, saberes y condiciones que atraviesan a quienes hoy acceden a la educación superior. Esto genera tensiones entre inclusión y pertenencia: estar adentro no garantiza sentirse parte, ni contar con las herramientas necesarias para sostener el recorrido.

En este sentido, Carli (2012) advierte que la masificación ha puesto en evidencia los límites de una universidad que no ha revisado sus propias lógicas de funcionamiento. La figura del “alumno tradicional” persiste como norma implícita, invisibilizando las múltiples formas de ser estudiante que conviven en las aulas. Las expectativas de autonomía, rendimiento, participación y compromiso suelen desconocer las trayectorias previas, las responsabilidades laborales o familiares, las dificultades materiales o las barreras simbólicas que muchos estudiantes enfrentan cotidianamente. En este contexto, la categoría de afiliación permite recuperar la complejidad de estas trayectorias, sin caer en lecturas deficitarias ni en la responsabilización individual por los fracasos educativos.

Desde un enfoque estructural, pensar la afiliación institucional también habilita una mirada crítica sobre los indicadores tradicionales de éxito académico. La deserción, el bajo rendimiento o la discontinuidad no pueden ser explicados exclusivamente en términos de falta de esfuerzo o de motivación personal. Como sostienen Diker y Terigi (2006), es necesario analizar las condiciones institucionales que posibilitan o dificultan los procesos de integración, los dispositivos de acompañamiento, las formas de evaluación, la organización curricular, la oferta de espacios de participación y las políticas de bienestar estudiantil. La afiliación se configura, así, como una categoría que articula lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo material, lo subjetivo y lo estructural.

En esta línea, distintos estudios han señalado la importancia de los programas de tutorías, mentorías, becas y espacios de apoyo como mecanismos que favorecen la construcción de la afiliación. Más allá del impacto inmediato sobre el rendimiento, estos dispositivos permiten generar vínculos, construir referencias, alojar la incertidumbre, habilitar la palabra y reconocer trayectorias diversas. La posibilidad de establecer relaciones significativas dentro de la institución —con pares, docentes, tutores o referentes institucionales— constituye un factor central en la configuración del sentido de pertenencia. La soledad, el aislamiento y la falta de interlocutores, en cambio, suelen ser indicios de una afiliación frágil o en disputa.

Asimismo, resulta necesario considerar la dimensión territorial y contextual de la afiliación. La universidad no es un espacio neutro, sino que se inscribe en una trama social, histórica y geográfica que condiciona las formas de acceso, permanencia y apropiación. En el caso de las universidades del interior del país, como la Universidad Nacional de Entre Ríos, las particularidades del territorio, la distribución de sedes, el acceso al transporte, la oferta de servicios, la presencia de centros de estudiantes, el vínculo con los barrios y con las escuelas secundarias, entre otros factores, inciden directamente en la experiencia estudiantil. La afiliación, en este marco, se configura también como un proceso territorializado, que requiere ser leído en clave situada.

Desde una mirada de derechos, el análisis de la afiliación institucional se articula con los debates en torno a la democratización del conocimiento y la justicia educativa. No se trata solo de garantizar el acceso, sino de construir condiciones para que ese acceso se traduzca en experiencias significativas, en trayectorias sostenidas y en la posibilidad de habitar la universidad como un espacio propio. En este sentido, la afiliación puede ser entendida como un indicador de la efectividad de las políticas de inclusión, en tanto permite identificar los márgenes de participación real y los obstáculos que persisten en las prácticas institucionales.

El presente trabajo se propone indagar los procesos de afiliación institucional en estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos entre los años 2019 y 2024. El foco está puesto en recuperar las voces, las trayectorias, los sentidos y las estrategias que los y las estudiantes construyen en el marco de su tránsito por la universidad. La categoría

de afiliación opera, aquí, no solo como herramienta teórica, sino también como lente metodológica que orienta el análisis de los testimonios, de las prácticas institucionales y de las condiciones contextuales en que se inscribe la experiencia estudiantil.

En este marco, se parte de la premisa de que la afiliación no es un proceso lineal ni universal, sino que se configura de manera diferenciada según las trayectorias, los capitales, los vínculos y las condiciones en que cada estudiante accede y permanece en la universidad. El análisis busca, entonces, dar cuenta de esa diversidad, visibilizar las tensiones, los obstáculos, las estrategias y los sentidos que adquiere la experiencia universitaria para quienes transitan por una institución pública en un contexto de expansión del acceso y de persistente desigualdad.

Así entendida, la afiliación institucional permite problematizar las nociones de “éxito” y “fracaso” académico, interrogar las lógicas de evaluación de las políticas educativas y aportar elementos para el diseño de dispositivos más inclusivos, sensibles a las diferencias y comprometidos con el derecho a la educación superior. A través de esta categoría se habilita una mirada más compleja, crítica y situada sobre la universidad, en diálogo con las transformaciones sociales, los desafíos institucionales y las demandas de los sujetos que hoy la habitan.

3. CONTEXTO Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

3.1 CARACTERIZACIÓN DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UNER

La Facultad de Ciencias de la Educación (FCEdu) pertenece a la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) creada por Ley N° 20.366/1973, en conjunto con otras unidades académicas preexistentes en diversas jurisdicciones. La historia de la carrera de Ciencias de la Educación antecede a la fundación de la universidad y es una formación que tiene origen en el año 1920 en la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Desde este inicio y con intermitencias en el funcionamiento por diferentes momentos de ruptura, en 1973 se desprende la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral a la Universidad Nacional de Entre Ríos.

El Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación en tiempos de retorno a la democracia es 1985 (Resolución C.S N ° 037/85) con enfoques políticos y epistémicos

novedosos, en un contexto de apertura y libre acceso a la universidad y diseño de una estructura curricular que diferencia tramos de formación de Profesorado y Licenciatura. Este último tiene **vigencia hasta 2012** en que se aprueba un nuevo **Plan de Estudios Resolución C.S N °235/12**, en medio de un clima institucional de debates, tensiones y trabajo sostenido en la necesidad de modificar el diseño en sus *aspectos estructurales formales y procesales prácticos* (De Alba 1991) por el tiempo que transcurre (27 años) y las configuraciones de un contexto académico y social distinto, innovaciones e integración de tecnologías de información y comunicación, definición de políticas educativas de nivel superior, entre otras influencias externas e internas.

Las características de este Plan de Estudios es una duración teórica de 5 años, en inscripciones diferenciadas a la Licenciatura en Ciencias de la Educación y/o Profesorado en Ciencias de la Educación; compartiendo tramos comunes de formación. La carga horaria del Plan para el Profesorado es **2632 horas**; y Licenciatura **2888 horas**. Las Orientaciones de Licenciatura (elección en el cuarto año de la carrera) son: *Política y Gobierno de la Educación; Comunicación, Lenguajes y Medios*. En cuanto a la cantidad de asignaturas: 35 obligatorias y 2 optativas en el Profesorado (19 anuales 16 cuatrimestrales); Y 38 asignaturas en la Licenciatura y 1 optativa (19 anuales y 19 cuatrimestrales).

En el año 2015 se crea por **Resolución C.D N° 205/15** la Comisión de Seguimiento de Plan de Estudios compuesta por docentes, estudiantes, graduados, Coordinadora de la carrera y Secretaría Académica. La misma analiza diferentes temas que involucran al funcionamiento del Plan, desde el ingreso y la permanencia de estudiantes en los primeros años de la carrera hasta el tránsito por nuevos espacios curriculares. Su existencia se diluye con posteriores gestiones de gobierno.

A modo de síntesis, se puede decir, que el recorrido de este **Plan identifica dificultades** relevadas por diferentes actores institucionales (*Área de Ingreso, Permanencia y Egreso; Área Orientación Educacional y Vocacional; Coordinación de Carrera; otros*) y se hace referencia a: **excesiva carga horaria de la carrera** que representa un obstáculo para quienes no tienen dedicación exclusiva al estudio; alta/ importante **densidad de materias teóricas**, lo que exige lecturas, escrituras y análisis conceptual/ abstracto en primeros años de la carrera, desalentando a estudiantes por las

posibilidades de adecuarse; **larga duración** y exigencia en Tesis y Trabajos de Escritura que requieren de habilidades, autonomía, disciplina que no siempre se consolidan en los primeros años de la vida académica; **rigurosidad** de un Plan que no es suficientemente flexible, aunque se identifican espacios curriculares como: *Espacio de Reflexividad Pedagógica entre disciplina I y II* y *Espacios de relaciones interinstitucionales I y II* que pretenden vincular y aportar a prácticas educativas e interlocución con otras instituciones, ámbitos de formación, experiencia y producción de saber.

3.2 ANÁLISIS DE COHORTES 2019–2024: INGRESO, REINSCRIPCIÓN Y ABANDONO

El análisis de las cohortes a la carrera de Ciencias de la Educación se realiza a partir de información que se releva de espacios institucionales como ser: Área de Ingreso, Permanencia y Egreso; Área de Orientación Educacional y Vocacional; Informes de Coordinación de Carrera; Departamento Alumnos y datos extraídos de SIU GUARANI.

El trayecto de formación académica y cultural universitaria que realizan estudiantes, limitados en los extremos por el ingreso y el egreso, es una construcción intersubjetiva basada en la comunicación anclada en un contexto que los/as condiciona, a la vez que es significado y constitutivo de subjetividades e identidades personales. En ese proceso complejo, encontramos múltiples problemas que se relacionan con las elecciones, intereses y expectativas de estudiantes, sus condiciones académicas, sus condiciones económicas, socioculturales, personales y de vida y a los que no siempre la institución como contexto de formación, acompaña o problematiza haciéndose cargo de sus propias limitaciones. Ello da lugar a situaciones-problemas que preocupa tanto a la universidad como a la sociedad. Desde ahí se identifica el desgranamiento y rezago de las cohortes que anualmente ingresan, el abandono, la baja matrícula que elige la carrera, la relación ingreso y egreso.

Si bien el problema por su complejidad responde a múltiples razones (muchas ajenas a la institución universitaria), las investigaciones muestran que la universidad, mucho puede hacer desde sus contextos institucionales y académicos para anticiparse y hacerse cargo de la problemática y proponer mejoras motivadoras que potencien el ingreso, la continuidad y el egreso de los estudios universitarios. (Maggio 2020:120), incluso, en el aislamiento más severo dice: “*Se van a necesitar justificaciones fuertes para*

que la presencialidad sea elegida por parte de estudiantes”. ¿Por qué los/as estudiantes ya no asisten a clases regularmente? Se sabe que son causas multifactoriales y “microexpulsiones” de la institución universitaria (Maggio 2022). Sucede que, así como un día llegan, otro día dejan de venir. A una materia o a todas. En algunos casos está claro por qué abandonan. No es sólo por las difíciles realidades que en muchos casos atraviesan (lo económico, el trabajo, la distancia). Una mala nota o una acumulación de ellas. Una situación hostil o varias. Los sucesos pueden ser también mucho más sutiles. No llegar a sentirse parte (Coulon, 2017); no entender las reglas del juego ni tener nadie a mano que las comprenda; o no tener en quién apoyarse son solamente algunas de las posibilidades. A veces los/as estudiantes quieren —e incluso desean profundamente quedarse— pero no lo logran. No es menor el dato de la crisis económica que está atravesando el país y que hace que trabajar sea prioritario. ¿Qué se puede hacer para revertir el abandono y el desgranamiento universitario? En primer lugar, conocer a los/as estudiantes: ¿qué les interesa?, ¿qué necesitan?, ¿qué dificultades tienen? ¿Qué experiencias —innovadoras, sorprendentes, movilizadoras- se pueden crear? ¿Qué producciones colectivas pueden ser potentes y poderosas como acto educativo? ¿Qué estrategias, dispositivos, relatos, emociones, vínculos construir para que habitar la universidad sea atractivo y deseado? Esto es, que valga la pena venir/asistir (Mazza, 2018)

A continuación, se presenta un **Gráfico de Cantidad de Ingresantes** por Cohortes a la Carrera de Prof. Y Lic en Ciencias de la Educación.

Gráfico N° 1

Cantidad de Ingresantes por Cohortes¹

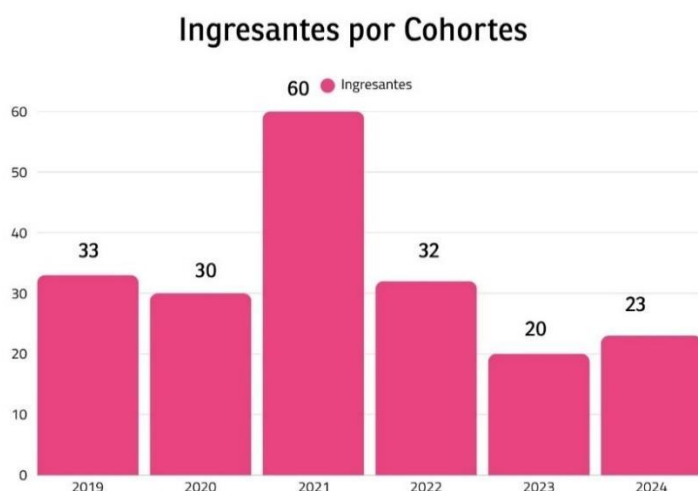


Tabla N° 1

Tabla N° 1: Ingresantes y Reinscripciones a Prof. Y Lic. En Ciencias de la Educación

Cohortes	Ingresantes	Reinscriptos a la Carrera	Porcentaje de Abandono
2024	23	-	
2023	20	6	70%
2022	32	20	37,5%
2021	60	15	75%
2020	30	10	67%
2019	33	11	66%

El Gráfico N° 1 representa la cantidad de ingresantes que optan por la carrera de Ciencias de la Educación. Se observa que no son matrículas que involucren masividad. El año 2021 que comprende a 60 inscriptos es por la especulación/ proyección del formato

¹ Dato Extraído de Informes del Estudiante que ingresan a las carreras de grado de la FCEdu – UNER Características y Tendencias. Área Ingreso, Permanencia y Egreso de FCEdu UNER.

a distancia que se instala en tiempos de Pandemia COVID-19. El abandono de esta cohorte es del 75%.

Es notable no sólo la baja población de quienes eligen la carrera sino el abandono y discontinuidad que se registra en cada cohorte con las reinscripciones. La crisis que afecta a la carrera, en su opción dentro del abanico de posibilidades del nivel superior, como en su permanencia para quienes la eligen es un tema que preocupa respecto a qué se está ofreciendo, institucionalmente y en el campo de la formación y posterior ejercicio profesional.

En el **XVI Encuentro Nacional de Carreras de Educación y Ciencias de la Educación de las Universidades Nacionales**, se sostiene que hay más docentes/ profesores que estudiantes. La crisis de la formación y las proyecciones de rentabilidad de la carrera, las exigencias de carga horaria, el componente teórico que la distingue, la condición socio económica de quienes la eligen, las inserciones laborales y actividades reservadas a esta titulación son algunos indicadores de la baja matrícula y la permanencia en las mismas.

La Tabla N° 1 visualiza porcentajes de abandono a la carrera, estas situaciones, sus explicaciones y argumentos resultan en la mayoría de los casos imprevisibles y difusos en su tratamiento y constatación. Un ejemplo de ello es la no definición en los sistemas de registros de las condiciones en las que un estudiante se considera “desertor”; es decir, el cómo y el cuándo este se identifica. Asimismo, otra dificultad, es el carácter movedizo y de transición de estudiantes, ya que la reinserción universitaria está abierta por periodo temporal extendido.

La modalidad habitual y metodológica de reconocer las cantidades de abandono es a través de las reinscripciones a los años académicos. Se considera que existen efectos en las interrupciones de la carrera, una de ellas es que se ve afectada la trayectoria de grupos, aunque la interrupción sea individual, por el solo hecho de su ocurrencia afecta a todo el grupo” ... además, hay que observar “si no aparecen efectos de contagios asociados a situaciones históricas de expectativas que no son cubiertas”. (Bourdieu 2004). Se entiende que explorar e identificar estas interrupciones de las trayectorias estudiantiles debe ser una línea y política académica de interés por las repercusiones que este proceso conlleva. Si bien es complejo recomponer el camino de la toma de decisiones de quienes abandonan es evidente que hay momentos que se convierten en

críticos y que anticipan en sí mismos situaciones en que la universidad puede actuar y colaborar en que la duda o la no satisfacción se convierta en abandono.

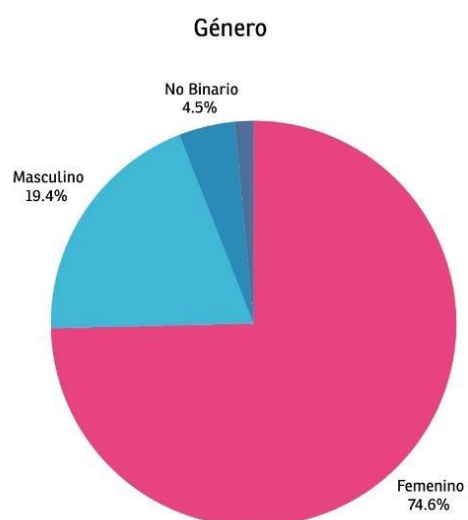
A continuación, se presentan algunas **variables y rasgos** de la población de estudiantes.

Tabla N° 2 Edad de quienes Ingresan

Intervalos de Edades					
Cohorte	17 a 19 años	20 a 23 años	24 a 29 años	30 a 39 años	Más de 40 años
2024	6	10	2	3	2
2023	7	5	3	5	-
2022	11	5	8	6	2
2021	17	13	22	8	-
2020	12	5	7	3	3
2019	18	4	4	3	4
Porcentaje Total	36%	21%	23%	14%	6%

Es variable los intervalos de edades que dominan por cohorte. Si se observa que, la gran mayoría, pertenece a la franja de 17 a 19 años y 20 a 23 años; aclarando que en 2021 son 22 ingresantes de 24 a 29 años, cuya expectativa de inscripción es la virtualización de la carrera. Los/as estudiantes del primer intervalo representan jóvenes que concluyen el año anterior la escolaridad o bien muy recientemente. La heterogeneidad en edades involucra experiencias generacionales distintas, tanto en recorridos laborales/ ocupacionales como tránsitos por otras carreras de nivel superior.

Gráfico N° 2 Género

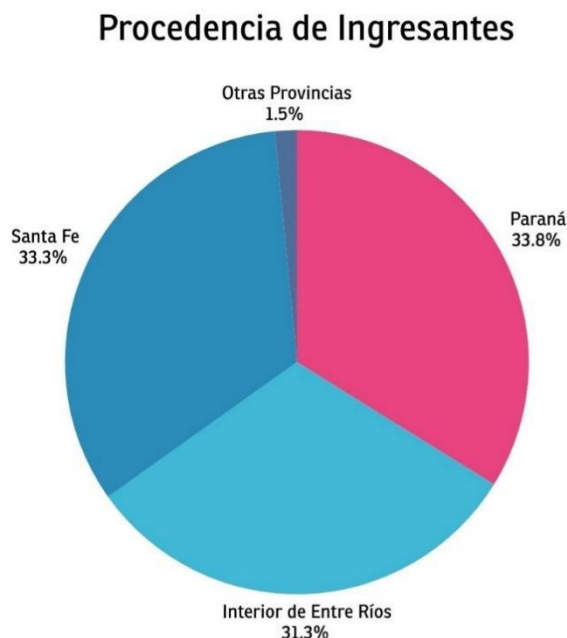


El **género femenino** es predominante en la carrera de Ciencias de la Educación. Es tendencia sostenida que las mujeres son quienes eligen el ejercicio de la docencia en la argentina.

Tabla N° 4 Procedencia por Cohortes

Procedencia				
Cohorte	Paraná	Interior de Entre Ríos	Santa Fe	Otras Provincias
2024	11 casos	3	8	1
2023	7 casos	6	7	
2022	16	9	7	
2021	18	20	22	
2020	6	13	10	1
2019	9	11	12	1
Porcentaje Total	34%	31%	33%	2%

Gráfico N° 2 Procedencia Total de Ingresantes 2019-2024



La procedencia de estudiantes a la carrera es información valiosa, en especial, para identificar casos en que los/as jóvenes se *trasladan/ desplazan* para estudiar y modifican su dinámica cotidiana (desarraigos familiares, espacios y tiempos otros y distintos, organización de la economía, etc.). Estas experiencias estudiantiles se inscriben en todos los casos acentuando algunos de estos aspectos. La ciudad de Paraná e interior de Entre Ríos es donde proceden principalmente quienes optan por la carrera.

En 2022, el *retorno* se pone en escena nuevamente, y la relevancia social y cultural que comprende prácticas diversas se vinculan a los desplazamientos y movilidades por marcaciones geográficas. Al decir de Carli (2012), la pluralidad de significados que conlleva el desplazamiento cotidiano desde el hogar hasta la facultad, el viaje que propicia la vida universitaria, la reunión en lugares pautados para estudiar, producir y recrearse en lazos y amistades es parte de la experiencia y trayectoria de un habitante – estudiante (éste se encuentra allí en forma temporal y se inserta en un hábitat institucional que es la facultad).

Por otra parte, el acceso a la universidad está marcado por profundas desigualdades socioeconómicas. La escolaridad máxima conjunta alcanzada por padres es *secundaria completa* (82%). Esto significa que, la gran mayoría de quienes eligen la carrera son primera generación de universitarios en la familia. En cuanto a la ocupación de estudiantes ingresantes el **41% de la población total tiene trabajo remunerado; el 35% busca trabajo y el 24 % no trabaja.**

Gráfico N° 3 Trabajo y Ocupación de Ingresantes



La combinación de trabajar y estudiar es una constante en la población de estudiantes. Asimismo, se identifica que es reducido el porcentaje de quienes tienen dedicación exclusiva al estudio; la organización y distribución de tiempos en relación con exigencias académicas es una dificultad que se presenta en la permanencia de la carrera. No obstante, en trabajos de trayectorias y acompañamiento se releva que *“quienes trabajan” tienen mejores tránsitos por la carrera.*

Trabajar es una mención referida a la posibilidad de continuar los estudios; o bien la “necesidad de encontrar trabajo” para sustentar económicamente la carrera. Las ayudas de familiares, becas son parte del sostenimiento en el estudio. Se puede decir que la precariedad y dificultad económica de quienes eligen la carrera es una característica fuerte/ un rasgo profundo de quienes eligen ciencias de la educación.

Tabla N° 5 Carreras de Nivel Superior Iniciadas con anterioridad

Carreras iniciadas anteriormente	Cohortes 2019- 2024
No inició	71 (36%)
Inició y completo	56 (28%)
Inició y abandonó	40 (20%)
Inicié y continúa	27 (14%)
Sin dato	4 (2%)
Total	198

El 36% de estudiantes no inicia ninguna carrera de nivel superior antes de inscribirse a Ciencias de la Educación. El 28% inicia y completa una carrera, entre las cuales se reconocen básicamente: *Maestra de Nivel Inicial; Prof. en Educación Primaria; Profesorado en Teatro, Profesorado en Historia y Geografía; Profesorado de Inglés; Abogacía.*

A modo de síntesis, estas **variables (demográficas y sociales)** permiten comprender la composición de la población de estudiantes a la carrera, las trayectorias por el sistema educativo formal y algunas condiciones de ingreso, permanencia y/ o abandono.

Esta última variable -abandono a la carrera- como se menciona anteriormente es difícil de identificar, pero Estudios de Matricula del Área Ingreso, Permanencia y Egreso en que se contacta a estudiantes para conocer/ explorar las razones que conducen a la interrupción de la trayectoria, se destaca en primer lugar, razones académicas que conducen a la decisión de abandonar, esto es, sentir que no han podido aprobar instancias de evaluación, ni llegar a leer y estudiar lo que se propone, no motivarme para estudiar textos tan largos; en segundo lugar, cuestiones económicas que imposibilitan cursar y la necesidad de trabajar o buscar trabajo “que me envíen dinero para alquiler y comida”; y emocionales y afectivas, en que se observan comentarios como “estrés porque soy exigente”, “frustración y aburrimiento”, “nerviosismo que me invade”

Asimismo, otra característica institucional es la poca cantidad de estudiantes que asisten regularmente al cursado de asignaturas. El Reglamento Académico RES. “C.D.” N° 550/2019 de la FCEdu en su Art. 21 establece que “*la asistencia no será requisito para la*

condición de alumno regular, con excepción de los talleres de las carreras de Comunicación Social y las asignaturas del Área Didáctica en las carreras de Ciencias de la Educación". Esa flexibilidad y no exigencia/ obligatoriedad repercute en el compromiso y responsabilidad que asume cada estudiante.

La fragilidad del estudiantado en un contexto de crisis socioeconómica y la importancia de atender a los peligros de pretensiones elitistas y determinadas "tradiciones de excelencia académica" en la formación universitaria, a fin de evitar dinámicas excluyentes, implica volver a recorrer matrículas, deconstruir trayectorias, y considerar la multidimensionalidad, multicausalidad y complejidad del problema del bajo porcentaje de egreso. Las dificultades de estudiantes para permanecer en la Universidad y retraso en el tiempo de finalización de estudios no se deben sólo a problemas internos de la/s carreras y sus diseños, sino también (y fundamentalmente) al estado de crisis del sistema educativo, en un contexto de crisis económica: pobreza, déficits de formación en primaria y secundaria, y dificultades de transporte, entre otros factores, que de no considerarse quedan enmascarados y naturalizados.

3.3. DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES: ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO A ITINERARIOS ESTUDIANTILES

La Facultad de Ciencias de la Educación UNER desde sus diferentes áreas despliega dispositivos institucionales que pretenden acompañar y abordar temas complejos que hacen al recorrido de estudiantes por la carrera de Ciencias de la Educación. Entre los espacios que se destacan en estas tareas se encuentra: Área Ingreso, Permanencia y Egreso; Área de Orientación Educacional y Vocacional y Programa de Tutores Pares.

El trabajo articulado y colaborativo posibilita, en primer lugar, adoptar como política pública el reconocimiento y obligación de hacer efectivo el derecho a la educación superior. Y para que esto no sea sólo retórica, el acompañamiento a las trayectorias académicas desde el ingreso hasta el egreso, es una responsabilidad indelegable de La Facultad que concretiza un conjunto de acciones articuladas.

El Área de Ingreso, Permanencia y Egreso (Resolución CD N° 629/22) hace su aporte para mejorar las condiciones de: a) ingreso a la universidad y construcción de dispositivos que lo favorezcan; b) continuidad y permanencia, acompañando las propuestas pedagógicas y curriculares innovadoras e integrales y los procesos de afiliación

institucional e intelectual cognitivo (formación de estudiantes en la dimensión académico-científica, su compromiso y responsabilidad con el trabajo intelectual); c) egreso, proyectos que diseñen estrategias para movilizar y propiciar la finalización de la/s carrera/s por parte de estudiantes, aún de aquellos que después de algunos años de cursado, la han interrumpido. Acompañar en las definiciones y elecciones de las orientaciones de la carrera, sus incumbencias y actividades reservadas, transición al campo laboral y ocupacional.

Estos espacios pretenden ofrecer herramientas para conocer desde miradas cuantitativas y cualitativas las características y rasgos de la población de estudiantes que ingresan en cada cohorte, obstáculos y facilitadores que a nivel institucional y/o en el colectivo estudiantil intervienen en la continuidad y terminalidad de sus estudios. En este sentido, se entiende el acompañamiento como “espacio del pensar con otros y pensar a otros”, (Nicastro 2009) desde una perspectiva colaborativa y diseño integral de las políticas institucionales y construcción de figuras de autoridad que favorecen vínculos y experiencias educativas (Pierella. 2014)

El contexto actual está signado por transformaciones estructurales de los sistemas de educación superior, en el marco de una profunda crisis en diferentes planos y dimensiones (financiamiento y distribución de recursos, formación académica y prácticas profesionales, articulación entre la condición juvenil -territorio de experiencias en que se observan tensiones en los procesos de transmisión y la herencia cultural- y la institución universitaria). En las últimas dos décadas, se construyen acuerdos y lenguajes comunes con claras definiciones y posicionamientos políticos – pedagógicos acerca del ingreso irrestricto y el acompañamiento en las trayectorias, entendiendo que la Educación Superior es un derecho humano y social, que debe garantizar el acceso y permanencia en el nivel.

De esta manera, se considera que las instancias de ingreso no sólo comprenden la etapa inicial de ambientación y socialización a la vida académica sino todo el primer año de la carrera elegida, ya que en ese trayecto de formación se juega, en gran medida, la posibilidad de inscripción, afiliación y permanencia en la institución.

Para ello, se requiere de abordajes generadores de contextos de habitabilidad para ingresantes y estudiantes, que los/as acerque a distinguir e identificar algunos de los

dispositivos formales que estructuran la vida universitaria (oficio de estudiante; tácticas artesanales de permanencia; experiencias de conocimiento en diferentes planos –figuras docentes, estudiantes, atmósfera universitaria y vida cotidiana).

El trayecto de formación académica y cultural universitaria que realizan estudiantes, limitados en los extremos por el ingreso y el egreso, es una construcción intersubjetiva basada en la comunicación anclada en un contexto que los/as condiciona, a la vez que es significado y constitutivo de las subjetividades y de las identidades personales. En ese proceso complejo, encontramos múltiples problemas que tienen que ver con las elecciones, intereses y expectativas de estudiantes, sus condiciones académicas, sus condiciones económicas, socio-culturales, personales y de vida y a los que no siempre la institución como contexto de formación, acompaña o problematiza haciéndose cargo de sus propias limitaciones. Ello da lugar a situaciones-problemas que preocupa tanto a la universidad como a la sociedad. Uno de ellos es el desgranamiento de las cohortes que anualmente ingresan y otro, es la relación ingreso-egreso.

Las actividades inaugurales permiten elaborar enunciados del pasaje de la escuela secundaria a la universidad, avatares y primeras impresiones acerca de la institución, despliegue de tácticas que orienten y ubiquen en este mundo nuevo y desconocido de estudios universitarios (o la movilidad por los mismos).

Una lectura histórica del presente de la universidad pública y las dimensiones subjetivas de estudiantes que la habitan conlleva desafíos teóricos y metodológicos diferenciados; la reconstrucción de itinerarios que ahonde en el tiempo estudiantil que se extiende desde el ingreso hasta la graduación requiere de un abordaje histórico-político de las particularidades/rasgos de la época, contextos de formación y trayectorias educativas.

Se puede decir que las trayectorias formativas implican el recorrido por instituciones, en este caso, universitaria; al decir de Nicastro (2009) son caminos que tienen lugar en organizaciones como contextos de acción. En este espacio, hay brechas entre concepciones, definiciones, posiciones que declaran o postulan encuadres singulares y colectivos. *Mirar* desde dentro de la institución, del entramado en su propia biografía, culturas, historias, componentes del proceso formativo.

Es posible reconstruir una definición de trayectoria, entendida como la sucesión de posiciones ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones (Bourdieu 1997). Esta noción tiende a expresar la articulación entre el pasado incorporado por sujetos y las experiencias de socialización vividas, las condiciones socioculturales, las propuestas y oportunidades educativas y las propias elecciones y decisiones. La trayectoria vital abarca diversos ámbitos de transición, suponen cambios en los modos de ver/percibir/posicionarse en la historia de vida de un sujeto (estudiante), así como supone periodos de adaptación constante. Cada proceso de transición requiere tomar decisiones que afectan, en mayor o menor medida, todos los aspectos de la subjetividad. Las experiencias y acontecimientos que suceden en el trascurso de ese pasaje se inscriben en lo que identificamos como trayectoria.

Asimismo, las trayectorias articulan el tiempo histórico (*de las instituciones, sistemas de bienestar, capitalismo, Estado-nación*) con el tiempo individual (*de las personas viviendo sus vidas*). (Muñiz Terra 2012) y la imbricación de múltiples de elementos que constituyen historias o instituciones; la variabilidad del tiempo y la articulación de dimensiones objetivas y subjetivas (2012: 40).

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio se enmarca en una perspectiva cualitativa, desde un enfoque interpretativo y comprensivo de los fenómenos sociales, entendiendo que los sentidos que las y los sujetos atribuyen a sus experiencias resultan claves para el análisis de los procesos de afiliación institucional en el ámbito universitario. Esta orientación metodológica responde a la necesidad de acceder a voces, relatos y trayectorias de estudiantes, no como datos objetivos a ser medidos, sino como construcciones situadas, históricas y socialmente condicionadas.

Como plantea Guber (2001), investigar desde una mirada cualitativa implica comprender las prácticas y significados desde la perspectiva de los propios actores sociales. En este sentido, la presente investigación no persigue la generalización estadística, sino la reconstrucción densa de experiencias situadas, a partir de un trabajo

que combine escucha atenta, reflexividad y análisis contextual.

Desde el enfoque interpretativo, se parte de la premisa de que el conocimiento es construido de manera intersubjetiva entre quien investiga y quienes participan del proceso investigativo (Denzin & Lincoln, 2011). En este marco, el trabajo de campo se concibe como un espacio de encuentro y diálogo, donde las narrativas de los y las estudiantes adquieren centralidad para la producción de conocimiento. Como señalan Flick (2007) y Vasilachis (2006), investigar cualitativamente requiere atender a la complejidad, a la diversidad de sentidos, y a la singularidad de las prácticas sociales.

La elección de este enfoque también se vincula con la perspectiva epistemológica que sustenta la tesis, que reconoce el carácter situado del conocimiento (Haraway, 1995) y se inscribe en una mirada crítica sobre las relaciones entre universidad, desigualdad y subjetividad. El interés no reside únicamente en describir qué hacen los y las estudiantes, sino en comprender cómo construyen su vínculo con la institución, qué sentidos atribuyen a su experiencia universitaria, y de qué modo se posicionan frente a las lógicas institucionales que los y las atraviesan.

Esta perspectiva permite, a su vez, recuperar la noción de experiencia como construcción colectiva y socialmente mediada (Dubet, 2006) y no como vivencia individual. La experiencia universitaria es abordada aquí como un proceso atravesado por múltiples dimensiones: materiales, simbólicas, institucionales y subjetivas. En ese sentido, se retoma el planteo de Dubet (2006), quien propone analizar la experiencia de actores sociales a partir de tres lógicas o regímenes de acción —integración normativa, estrategia y subjetivación— que se articulan en contextos sociales concretos.

A su vez, el enfoque metodológico dialoga con el planteo de Bourdieu (1990), en tanto se reconoce que las trayectorias estudiantiles no pueden pensarse al margen del habitus, de las disposiciones adquiridas a lo largo de la historia social de los sujetos, y del capital cultural y simbólico que portan. Esta mirada posibilita comprender por qué ciertos sentidos y prácticas universitarias resultan más accesibles para algunos grupos sociales que para otros, y cómo se produce —o se obstaculiza— la afiliación institucional en ese tránsito.

Desde esta perspectiva, el enfoque metodológico se concibe como una herramienta flexible, situada y reflexiva, que se adecúa al objeto de estudio, a las

preguntas que lo orientan, y a las condiciones concretas del proceso investigativo. En tal sentido, la propia voz de la investigadora ², sus posicionamientos, recorridos y trayectorias forman parte constitutiva del proceso de producción de conocimiento, reconociendo —como señala Guber (2001)— que no se investiga “desde afuera” sino desde un lugar necesariamente implicado.

La investigación se sitúa en el cruce entre el enfoque cualitativo interpretativo, la tradición crítica de las ciencias sociales, y el interés por comprender las formas en que los y las estudiantes construyen sentidos de pertenencia, reconocimiento y agencia dentro del entramado institucional universitario. Esta elección metodológica resulta coherente con los objetivos del estudio y con el compromiso ético y político de contribuir a la producción de conocimiento situado, que dé cuenta de las tensiones, obstáculos y posibilidades que atraviesan las experiencias educativas en contextos de masificación, desigualdad y transformación.

4.2 DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico de la presente investigación responde a una estrategia flexible y abierta, en coherencia con los supuestos del enfoque cualitativo interpretativo y comprensivo. Lejos de establecer un recorrido predefinido y cerrado, este diseño es configurado de manera progresiva, acompañando la problematización del objeto de estudio y adaptándose a hallazgos emergentes del trabajo de campo. En ese sentido, se trata de un diseño no experimental, de corte transversal, orientado a la reconstrucción de significados a partir de un análisis situado de las experiencias estudiantiles.

Como señalan Sampieri, Collado y Lucio (2014), en estudios cualitativos el diseño se construye en diálogo con el proceso mismo de investigación; por lo tanto, no se delimita por completo en una fase previa. A su vez, es un diseño de tipo exploratorio-descriptivo, ya que se pretende indagar en profundidad las formas en que se configuran procesos de afiliación institucional en estudiantes de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, a partir de sus trayectorias, percepciones,

² En la Facultad de Ciencias de la Educación trabajo desde el año 2001 como Auxiliar Alumna; en el año 2005 concurso en el Área de Orientación Educacional y Vocacional; en el año 2011 en el Área Diagnóstico que cambia de denominación en el año 2022 Área de Ingreso, Permanencia y Egreso, que actualmente coordino.

discursos y posicionamientos. La investigación no parte de hipótesis cerradas ni busca contrastar variables.

La elección de este tipo de diseño se sustenta, además, en el carácter contextual y relacional del objeto de estudio. Entendemos que los procesos de afiliación institucional no pueden pensarse en términos individuales o lineales, sino que deben abordarse desde una lógica procesual, multidimensional y situada (Coulon, 1997; Dubet, 2006). Por tal motivo, el diseño metodológico privilegia el análisis de las trayectorias estudiantiles como unidades complejas, atravesadas por determinaciones estructurales, lógicas institucionales y experiencias subjetivas.

La unidad de análisis está conformada por estudiantes de las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), cuyas trayectorias académicas permiten indagar con mayor profundidad los procesos de permanencia, deserción, estrategias de navegación institucional, construcción de sentido y apropiación del oficio de estudiante. Se prioriza una selección intencionada de casos, buscando diversidad en términos de género, edad, condición laboral, lugar de residencia y experiencias de cursado, en línea con los criterios de muestreo teórico (Glaser & Strauss, 1967; Vasilachis, 2006).

El diseño contempla el uso articulado de múltiples técnicas de producción de datos, a fin de obtener una mirada más compleja y rica del objeto en cuestión. Se utiliza entrevistas semiestructuradas y análisis documental (de normativas, reglamentos institucionales y dispositivos de acompañamiento estudiantil), lo cual permite triangulaciones metodológicas que fortalecen la validez interna del estudio (Guba & Lincoln, 1985).

Cabe destacar que el diseño considera el carácter ético de toda investigación en ciencias sociales. Se garantiza el consentimiento informado de las personas entrevistadas, el anonimato de sus datos y el respeto por sus tiempos, opiniones y trayectorias. Asimismo, la construcción del vínculo con sujetos de la investigación se plantea desde una perspectiva dialógica, horizontal y respetuosa de sus saberes y experiencias (Mejía, 2011).

El diseño metodológico que aquí se presenta busca conjugar rigurosidad teórica,

sensibilidad epistemológica y compromiso ético, en función de producir conocimiento situado, pertinente y políticamente significativo en torno a las experiencias estudiantiles en la universidad pública contemporánea.

4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

En concordancia con el enfoque cualitativo, interpretativo y comprensivo que orienta esta investigación, se seleccionan técnicas de producción de datos que permitan acceder al punto de vista de estudiantes, a sus trayectorias académicas, experiencias institucionales, sentidos construidos en relación con la universidad y modos de participación. En este sentido, se opta por dos estrategias metodológicas principales: el análisis documental y la realización de entrevistas semiestructuradas.

ANÁLISIS DOCUMENTAL

El análisis de documentos institucionales constituye una técnica central para reconstruir el contexto en el que se inscriben procesos de afiliación institucional. Se relevan y sistematizan normativas universitarias (estatutos, reglamentos, resoluciones), planes de estudio, informes institucionales y programas de las asignaturas que integran las carreras de Ciencias de la Educación. Esta documentación posibilita dispositivos formales a través de los cuales la universidad configura un modelo de estudiante, al tiempo que habilita una lectura crítica sobre las transformaciones institucionales vinculadas con las políticas de masificación y permanencia (Bourdieu & Passeron, 2003; Tenti Fanfani, 2005).

El análisis documental, en tanto técnica de carácter indirecto, proporciona una base estructural que permite contextualizar las narrativas de los/as estudiantes y contrastar los sentidos que circulan en el discurso institucional con las experiencias efectivas de quienes transitan la vida universitaria. Asimismo, se recuperan antecedentes de políticas públicas implementadas a nivel nacional y local —como el Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso (Res. 128/2019 del Consejo Superior de UNER)—, que constituyen dimensiones clave del andamiaje institucional actual.

ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

Como técnica principal para la producción de datos, se selecciona la entrevista semiestructurada, entendida como un dispositivo flexible que permite acceder al relato

experiencial de sujetos en profundidad (Vasilachis, 2006). Esta técnica posibilita el abordaje de sentidos subjetivos que los/as estudiantes construyen sobre su recorrido universitario, sus vínculos con la institución, las dificultades enfrentadas y las estrategias desarrolladas para sostener la permanencia.

El guion de entrevista fue elaborado a partir de las categorías teóricas definidas en el marco conceptual, y articulado con el problema de investigación, los objetivos específicos y las dimensiones de análisis emergentes. Entre los ejes abordados se incluyen: motivos de elección de la carrera y la universidad; expectativas iniciales; vínculos con docentes, compañeros/as y espacios institucionales; estrategias de cursado y organización de tiempos; percepción sobre el acompañamiento institucional; y procesos de identificación, participación y apropiación de la cultura universitaria.

Las entrevistas fueron diseñadas para ser aplicadas a estudiantes avanzados/as de las carreras de Ciencias de la Educación, quienes poseen una trayectoria significativa que permite reconstruir experiencias de ingreso, permanencia y proyección de egreso.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de entre 45 minutos y una hora, y es registrada en formato audio para su posterior transcripción textual. En todos los casos se garantiza el consentimiento informado, el anonimato y la confidencialidad, respetando los principios éticos del trabajo con sujetos humanos en el campo de las ciencias sociales (Guber, 2011; Sampieri et al., 2014).

4.4. UNIVERSO, UNIDAD DE ANÁLISIS Y MUESTRA

El universo de esta investigación se conforma por estudiantes de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), que ingresan entre los años 2019 y 2024. Se trata de cohortes que transitan sus trayectorias formativas en un contexto signado por transformaciones institucionales y sociales significativas, como la pandemia por COVID-19, los procesos de virtualización de la enseñanza, la implementación de nuevos dispositivos de acompañamiento estudiantil y la reconfiguración de los modos de habitar la universidad.

La unidad de análisis son discursos estudiantiles, entendidos como producciones significantes que expresan sentidos, representaciones, estrategias y tensiones vinculadas

a su experiencia de afiliación institucional. A partir de sus narrativas, se busca recuperar no sólo aspectos objetivos de su tránsito académico (ingreso, cursado, permanencia, egreso), sino también dimensiones subjetivas, vinculares y afectivas que configuran su posicionamiento en la trama universitaria.

En cuanto a la muestra, se trabaja con una muestra intencional, de tipo cualitativo, compuesta por estudiantes que cumplan con los siguientes criterios de inclusión:

- Haber ingresado a la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación entre 2019 y 2024.
- Encontrarse cursando o haber cursado asignaturas del primer tramo de la carrera (primeros tres años), del tramo de formación general y del tramo de formación específica, a fin de obtener representaciones diversas y transversales a distintos momentos de la trayectoria.
- Estar dispuestos/as a participar voluntariamente en la investigación, brindando su consentimiento informado.
- Tener disponibilidad para realizar una entrevista semiestructurada presencial o virtual, conforme a las condiciones acordadas.

La muestra se conforma por 8 entrevistas semiestructuradas. Esta decisión responde al enfoque cualitativo de la investigación, que privilegia la riqueza, profundidad y diversidad de las voces más que la representatividad estadística. Se busca garantizar la heterogeneidad de perfiles en términos de edad, trayectorias previas, experiencias laborales y residencias (urbanas/rurales), con el objetivo de complejizar el análisis de los modos de afiliación institucional.

La delimitación del universo y de la muestra se orienta por el objetivo general del estudio: comprender cómo se configuran los procesos de afiliación institucional en estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación en una universidad pública del litoral argentino. En este sentido, las decisiones metodológicas buscan sostener una coherencia interna entre el diseño, las técnicas de recolección y el análisis de datos, promoviendo una mirada situada, reflexiva y comprometida con los derechos de los y las estudiantes.

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

El procesamiento de datos se realiza en tres etapas sucesivas: transcripción, organización y análisis interpretativo.

1. **Transcripción:** Las entrevistas son transcritas de forma completa, preservando las expresiones de los/as entrevistados/as y respetando los criterios éticos de anonimato. Esta etapa implica una escucha atenta del registro sonoro, cuidando la fidelidad del registro lingüístico (Guber, 2011).
2. **Organización:** A partir de las transcripciones, se procede a una primera lectura general orientada a identificar núcleos temáticos relevantes, tensiones, recurrencias y singularidades. Utilizando una matriz de correspondencia que vincula categorías teóricas, dimensiones de análisis, indicadores y preguntas del instrumento. Esta matriz permite sistematizar los datos y garantizar la trazabilidad analítica de la información recabada.
3. **Análisis interpretativo:** El análisis se realiza mediante un procedimiento de codificación temática, en el que se categorizan fragmentos de texto en función de dimensiones conceptuales del estudio. Esta instancia combina categorías a priori —vinculadas con los aportes de Dubet (2006), Coulon (1993), Carli (2012) y Bourdieu (2003)— y categorías emergentes que surjan de los relatos. El objetivo es reconstruir los sentidos que los/as estudiantes otorgan a sus experiencias y prácticas dentro de la institución universitaria, así como identificar mecanismos de inclusión/exclusión simbólica e institucional.

Se busca preservar el carácter situado de los relatos, evitando generalizaciones apresuradas. En este sentido, se prioriza una lectura contextualizada de cada caso, atendiendo a las condiciones sociales, territoriales y subjetivas que atraviesan las trayectorias educativas.

CRITERIOS DE CALIDAD Y RIGOR CIENTÍFICO

La validez del análisis no se basa en la representatividad estadística sino en la riqueza y profundidad del material. Siguiendo a Guba y Lincoln (1985), se atienden criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad para garantizar la calidad científica del proceso investigativo. Asimismo, se procura mantener un registro reflexivo sobre la posición de la investigadora en el trabajo de campo y en el proceso de interpretación.

Desde el plano metodológico, se atiende a criterios de rigor científico propuestos por Guba y Lincoln (1985), tales como credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, los cuales orientaron tanto la sistematización del trabajo de campo como la triangulación de técnicas y la apertura al contraste interpretativo. Finalmente, se procura una congruencia metodológica entre el enfoque cualitativo-interpretativo y las decisiones adoptadas en torno a la construcción del objeto, el diseño de instrumentos, el trabajo de campo y el análisis, fortaleciendo la coherencia interna y la legitimidad del conocimiento producido.

4.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS

La presente investigación se inscribe en el marco de una ética situada, comprometida con el respeto por las trayectorias, experiencias y voces de las y los estudiantes que participan del estudio. En concordancia con los principios de la Ley Nacional N.º 25.326 de Protección de Datos Personales, la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013), y las recomendaciones del CONICET (2006) para investigaciones en ciencias sociales, se garantiza el consentimiento informado, la confidencialidad de la información, el resguardo de la identidad de los/as participantes y la voluntariedad en la participación.

Siguiendo a Vasilachis de Gialdino (2006), se asume que la ética en la investigación cualitativa no se limita al cumplimiento formal de normas institucionales, sino que exige una actitud reflexiva, situada y respetuosa del otro como sujeto epistémico. Por ello, se adoptaron los lineamientos del Comité de Ética de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), garantizando el derecho de las personas a desistir de participar en cualquier momento del proceso sin consecuencias negativas.

Las entrevistas y encuestas fueron presentadas con claridad, explicando los objetivos del estudio, los usos posibles de la información y los alcances de la investigación. Se elabora un consentimiento por escrito —firmado antes de cada entrevista— que incluye la autorización para grabar, utilizar fragmentos con fines académicos y preservar la confidencialidad de los datos.

La anonimización de los datos personales es una estrategia clave para proteger la identidad de las y los participantes: se codifican nombres, lugares y otros elementos identificatorios, y la información es almacenada de forma segura y utilizada

exclusivamente con fines académicos. Asimismo, se procura generar un clima empático y cuidado, propiciando la expresión de trayectorias, percepciones y emociones sin juicios ni presiones, dado que se trabaja sobre experiencias subjetivas vinculadas a la vida universitaria.

Esta dimensión ética atraviesa todo el proceso investigativo, desde la formulación del problema hasta la comunicación de resultados, implicando una responsabilidad sostenida con las personas y las instituciones involucradas. La realización del trabajo de campo es oportunamente notificada a las autoridades de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, garantizando transparencia y articulación institucional.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

5.1. INGRESO COMO PROCESO COMPLEJO

La Facultad de Ciencias de la Educación organiza y desarrolla el Curso de Ambientación a la Vida Universitaria (CAVU) destinado a ingresantes de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Uno de los Módulos denominado “Estudiar en UNER” prevé instancias de “recepción” y “acogida” de quienes ingresan y tiene como propósito otorgar visibilidad a la vida universitaria a través del abordaje de prácticas, experiencias y saberes que aportan al tránsito/recorrido por la institución. Asimismo, explorar posibles significados y relatos que sitúan al estudiante en el mundo académico y problematizar algunas de las múltiples dimensiones que atraviesan a la universidad pública (elementos estructurales y de cambio, enunciaciones universalistas y procesos de construcción histórica de la universidad) es parte de las enunciaciones y conceptualizaciones que se espera profundizar.

Esta instancia de inicio (o la necesidad de una *pedagogía de los inicios* -Rocha y Mancovsky 2019-) no sólo comprende un momento inicial, sino que se entiende, que en este comienzo se juega, en gran medida, la posibilidad de inscripción, afiliación y permanencia en la institución³. Más allá del ingreso a la vida universitaria es el **análisis de**

³ Acuerdo sostenido en “El IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario La Educación Superior como Derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de Ingreso y Permanencia en las Universidades Pública” Universidad de San Luis 2021.

la transición y la experiencia inaugural que tiene un sujeto al incorporarse a una institución como la universitaria.

En este sentido, se consideran algunas **nociones centrales** de análisis:

- I) El tránsito por la universidad y aspectos que acompañan la **transición** de la escuela secundaria a la universidad
- II) La puesta en escena de **elecciones de estudiantes** al ingresar a la universidad;
- III) La figura de **pares** como referencia y sostén en la universidad.

Transición escuela y universidad

En relación con la primera noción, interesa poner en valor las particularidades que asume el tránsito por culturas institucionales -por ejemplo, de la escuela a la universidad- y la construcción y reconocimiento de experiencias estudiantiles inherentes a cada nivel del sistema formal de educación. En relatos se expresa lo siguiente:

“El curso de ingreso nos ayudó a todos a que pudiéramos hacer vínculos. Más que nada, cuando uno ingresa primeramente a la universidad, es todo un ámbito nuevo. Entonces, me costó un montón poder generar vínculos; con el tiempo, empecé a generar relaciones y vínculos cercanos. Algo que me costó un montón fue ingresar y hacer entre todos juntos, bueno, un arte. Desde la secundaria estamos muy acostumbrados a sentarnos uno tras el otro en fila. Llegar a la facu fue como romper un poco con eso. Ya en el primer día de actividad de juegos, nos sentamos todos en ronda, en círculo, para que podamos ver nuestras caras, y también esa actividad se fue forjando después entre las otras cosas. Fue algo muy lindo que me marcó, digamos a mí, porque es tomar otro vínculo, poder mirarse a la cara, el escuchar al otro. Eso, la verdad, fue algo muy lindo.” (Entrevista 1)

“Mis primeros días en la facultad fueron raros, No era solo aprender la lógica universitaria, sino la lógica de la ciudad y de los colectivos, así que estaba mareada en muchos sentidos. Igual, recuerdo el ingreso con mucho cariño. Uno de los momentos más significativos fue entrar por primera vez a la facultad: por fotos parecía chiquita y cuando había venido a inscribirme solo entré a alumnado. El primer día entré con mi hermana y mi cuñado, y los tres sentimos lo mismo: algo que parecía pequeño era enorme por dentro, con escaleras y el camino al SUM. Fue

encontrarme con la magnitud de la universidad, en el edificio y en lo que implica.”
(Entrevista 7)

“Nos encontramos en una cultura académica totalmente distinta, donde las lógicas del tiempo son distintas, la elección de materias es distinta, las elegís vos, vos elegís que quieres cursar, cuánto tiempo, bueno, las relaciones. La relación profesor-alumno, también hay una brecha importante en el comportamiento y el vínculo que uno tiene cuando es estudiante secundaria, cuando es estudiante de la universidad”
(Entrevista 5)

Una observación en esta transición es la referencia al “entre” la escuela y la universidad; ese “ya no más” y “el aún no”, se advierte la naturaleza de un tiempo de pasaje, un tránsito, un camino hacia algo; lo que se hace en ese espacio y en ese tiempo es de alguna manera provisional, intermedio (Frigerio. 2013). En este sentido, se exploran aspectos percibidos como comunes y otros disímiles que involucra a este tiempo de pasaje de una institución educativa a otra con características que las diferencian y donde se ponen en juego procesos y prácticas educativas; o bien aquella conjunción entre lo que permanece y cambia en la constitución de esa transición.

Las instituciones educativas, con sus diferentes producciones y exigencias y niveles de profundidad, vinculan a estudiantes a procesos de formación y aprendizajes propios de las disciplinas y aprendizajes sociales y de vida cotidiana. Se trazan itinerarios en el que se establecen encuentros y desencuentros, asimetrías, alteridades, saberes, prácticas y ejercicio de transmisiones. Se considera que esas transiciones suponen cambios en los modos de ver/percibir/posicionarse en la historia de vida de un sujeto, así como supone periodos de adaptación constante. Cada proceso de transición requiere tomar decisiones que afectan, en mayor o menor medida, todos los aspectos de la subjetividad. Las experiencias y acontecimientos que suceden en el trascurso de ese pasaje se inscriben en lo que identificamos como trayectoria. Bourdieu (1979) define la trayectoria como “la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones”. Esta noción tiende a expresar la articulación entre el pasado incorporado por sujetos y experiencias de socialización vividas, condiciones

socioculturales, propuestas y oportunidades educativas y propias elecciones y decisiones (Guerra Ramírez 2008). La trayectoria vital abarca diversos ámbitos de transición, en este caso incidencias e intersticios entre el itinerario escolar y el itinerario académico.

En relatos de estudiantes que ingresan a la universidad se destacan diferencias y dificultades de habitar una institución que presenta otras reglas que no son las escolares, las normas y cambios materiales y simbólicos de los espacios, las decisiones respecto a la organización del conocimiento y los nuevos vínculos entre los pares y entre los profesores y estudiantes, son algunos nuevos rasgos y elementos que, al decir de Sandra Carli, generan en la **experiencia estudiantil** la necesidad de construir **tácticas de colaboración y tácticas artesanales** que permiten permanecer y sobrevivir en la institución.

En un registro similar al contenido de entrevistas anteriores, una de las entrevistadas afirma:

“Solitarios. No entendía nada, no sabía a quién recurrir, tenía preguntas y no sabía qué hacer. Todo el proceso de inscripción fue así: me dieron una lista de cosas y no sabía qué hacer. Después, en las clases, nos conectábamos y yo estaba muy perdida y sola, sin saber qué hacer. Sí, me acuerdo los últimos días del CAVU, que no quedaba claro cómo era la condición de ingreso. Tenía mucho miedo de no haber hecho las cosas bien y no sabía a quién hablarle. Pensaba: ‘si no entro, listo’. Fueron días en los que estuve muy angustiada porque no sabía nunca con quién hablar. Y después fue pasando.” (Entrevista 6)

Independientemente del año en que se egresa de la escuela secundaria (que en este caso 7 de 8 entrevistadas), es elocuente en relatos de estudiantes los profundos cambios que se experimentan en sus formas de estudiar, en sus modos de vincularse y las vicisitudes que se dan en el proceso de adaptación a la cultura académica e institucional, con normas, funcionamiento y evaluación diametralmente distinta a la trayectoria escolar.

Se considera que el ingreso a la universidad es una experiencia histórica significativa en la vida de un sujeto, ya que este pasaje también condensa una suerte de ruptura epistemológica (conflicto cognitivo) que rompe las relaciones más aparentes para hacer surgir el nuevo sistema de relaciones entre elementos (Bourdieu 1994), en este sentido,

es más que un simple pasaje. Estas acepciones refieren a otras ideas que trascienden la connotación individual, que es el **sentido de la universidad y la esfera de lo público**. Este proceso complejo compromete un tratamiento específico desde la institución y desafía la pedagogía universitaria en cuanto a modos de organizar una propuesta crítica que posibilite construir un campo de trabajo político académico en común. Los fundamentos que ponen en juego para la puesta en marcha de dispositivos del ingreso universitario se articulan en torno al desafío de constituir puentes, instancias pedagógicas mediadoras entre esa cultura de ingresantes y la cultura académica universitaria y las disciplinas.

“Cuando estaba en quinto año, estaba muy enojada con la escuela. Tenía muchos intereses, sentía que en la escuela perdía el tiempo. Quinto año es como libre, como bueno, no les vamos a exigir que cumplan...Por lo menos en mi escuela era así. Y Después entrando a la universidad, bueno, justo yo entré en pandemia, entré en 2020. Y digo, bueno por suerte la facultad se adecuó súper rápido, los profes pasaron todo virtual en una semana y se arrancó, digamos, a tiempo, si se quiere, y no hubo ningún problema para pasar el formato. Pero sí, la dificultad de la cantidad de material que tenía que leer de golpe, eso a mí, yo digo que el primer y el segundo año fueron muy difíciles de poder manejar, no sé, tener un panorama general de qué estaba estudiando con la cantidad de materia que tenía. Y si, era muy difícil, era muy difícil”. (Entrevista 3)

Quienes ingresan en Pandemia (virtualización forzosa) comprenden inserciones que se diseñan y planifican en una particular experiencia de relación con el tiempo, desconociendo efectos y magnitudes de cambios y transformaciones que en diferentes dimensiones irrumpen en la subjetividad, los lazos y actos educativos. Se dice que la institución universitaria, en la organización de las tareas académicas, de alguna manera, recompone el espacio de enseñanza y aprendizaje, alterando las condiciones instituidas y reemplazando (abruptamente) las prácticas habituales por la modalidad remota de emergencia. No obstante, y sin dejar de reconocer las desigualdades y problemáticas en torno al acceso y formación pedagógica y tecnológica, se entiende que esta situación inédita genera dificultades irreparables con relación a vínculos y lazos entre estudiantes y docentes, conformación de pares en procesos de estudio y autoridades y familiaridad

con las reglas y lógicas propias de la universidad, sus códigos y lenguajes específicos (Pierella. Ma. Paula 2022)

Elecciones de estudiantes

Respecto a la segunda noción: *puesta en escena de elecciones de estudiantes al ingresar a la universidad*, interesa destacar lo que Carli (2012) denomina *carácter contingente* de la elección de la carrera. Este constructo acentúa el carácter relacional de las identidades, su indeterminación y la presencia de un exterior constitutivo que las define y amenaza (Laclau, 1993). Esto posibilita pensar el carácter inestable del primer año universitario y la precariedad de la etapa inaugural de las trayectorias estudiantiles. Las elecciones débiles o frágiles ligadas a postergaciones de decisiones sobre el futuro desde la escuela secundaria (Ortega 2008. 17)

Las preguntas o los enunciados de quienes eligen suelen ser: *quien soy...* y en consecuencia que *quiero estudiar; a quien me quiero parecer; a que me quiero dedicar*. En general estas definiciones están influenciadas, al decir de María Paula Pierrela (2014), por diferentes figuras o elementos intervinientes: antecedentes familiares, imagen que tienen de él/ella otros, atracción por ciertas materias en la escuela secundaria, vínculo con pares, contacto con la guía del estudiante, información de carreras o resultado de un test vocacional, identificación con otros, condiciones socioeconómicas...etc... cada uno de estos elementos dominan y se combinan en situaciones de elección sin adjudicar a ninguno en particular una única influencia. Así describe una estudiante su proceso:

“Desde que tengo dos años sé que voy a estudiar Ciencias de la Educación. Desde siempre. Tuve mis momentos de crisis porque me frustré con el sistema educativo, pero de chica decía: yo voy a cambiar el sistema educativo. Yo flasheaba. Después fui creciendo y pensé: no, ¿qué voy a poder cambiar? Me encontré con un estudiante de esta carrera en un centro cultural en Santa Fe, le empecé a hacer preguntas, me volvió a gustar y así.” “Yo siempre quise... sabía que iba a ir a una universidad pública” (Entrevista 2)

El proceso de acompañamiento en momentos de elección de carreras universitarias es central, en especial, por las expectativas de inicio (inaugurales) y la dimensión de futuro que evoca la educación y ese proyecto de estudio. En relación con las carreras de Ciencias de la Educación uno de los principales aspectos en la elección de la carrera es el

interés por el campo de la educación como espacio de intervención social más amplio y oportunidades para el cambio. En este sentido, se observan comentarios que modulan el gusto personal como apuesta individual que promete futuro, igualdad y optimismo. Las *idealizaciones y fantasías* construidas en las posibilidades que otorga la carrera es parte del relato e incide en las figuras autorizadas que definen sus elecciones. Otro proceso que se describe:

“En mi cabeza de chica de 17 años era listo, voy a cambiar el sistema educativo. Pero como que yo no sabía mucho de qué se trataba. Entonces como no pude depositar una expectativa. Eso fue re loco porque yo me metí, arranqué sin saber básicamente” (Entrevista 4)

“Me fascinaba, como que me sentía muy atraída, aficionada por todo lo que era las ciencias sociales y humanas. Bueno, yo terminé la secundaria en una escuela que tenía como finalidad el bachillerato en Ciencias Sociales y Humanas, así que...Siempre estuve vinculada a esas ramas. Y también en el cuarto o quinto año estaba ahí, ¿qué voy a estudiar, ¿qué me gusta, ¿qué no me gusta’. Mi interés en Ciencias de la Educación, obvio que como a la mayoría nos pasa, es como que no sabemos a qué nos dedicaríamos a futuro, pero no tenemos nada concreto y lo vamos construyendo”. (Entrevista 5)

Otro aspecto relevante en la elección de la carrera es la posibilidad de formarse y capacitarse para el ejercicio y desarrollo profesional. Se sabe que, varios casos de quienes ingresan ya son docentes/profesores y/ o trabajadores de la educación y esperan que la carrera les aporte saberes y prácticas que mejoren sus intervenciones y sus procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, una característica de estos casos en su mayoría es que abandonan tempranamente por dificultades entre el trabajo y estudio. Asimismo, la salida laboral/ ocupacional, las posibilidades de inserción profesional en el campo de la educación: docencia, asesoramiento e investigación representan algunos de los motivos/ razones, gustos, imaginarios de quienes pretenden iniciarla y proyectarse en función de las incumbencias y actividades reservadas a la titulación. Por ejemplo se dice:

“Elegí el profesorado de Ciencias de la Educación porque siempre que hice me gustó la docencia, pero no me gustaba como estar ligada a un campo. Obviamente, todo

esto con la cabeza de un adolescente; yo ahora lo puedo ver así, pero me aburría mucho la idea de estudiar solamente, no sé, letras, o solo filosofía, o solamente de sociología” (entrevista 6)

La elección pone en juego, entonces, un punto de encuentro entre la decisión de sujetos y el peso que tiene la mirada de otros. Elegir una carrera es, en este sentido, inscribirse en un nuevo orden simbólico que puede reforzar o aportar, nuevos elementos narrativos a las identidades. (Pierella 2014).

Figura de pares

La tercera noción que profundizar: *figura de pares como referencia y sostén en la universidad* es otro ángulo desde donde mirar las trayectorias y análisis retrospectivo de las propias experiencias de estudiantes poniendo foco en pares en el rango de autoridad y referencia significativa en el proceso de formación y permanencia en la carrera (Pierella 2014). Las estudiantes entrevistadas coinciden en sus afirmaciones, al respecto, sostienen:

“La verdad que el curso de ingreso nos ayudó a todos a que pudiéramos hacer vínculos. Fue algo muy lindo que me marcó, digamos a mí, porque es tomar otro vínculo, poder mirarse a la cara, el escuchar al otro. Eso, la verdad, fue algo muy lindo.” (Entrevista 5)

“Súper bien, al ser tan poquitos nos conocemos y nos sostenemos; mucho acompañamiento. “Personas con las que al principio no me llevaba ahora sí. Aprendí muchísimo en el intercambio: te acompañan, te escuchan, te dicen qué hacer. Aunque no sean mis amigos, nos llevamos muy bien.” (Entrevista 2)

“Con mis compañeros no somos todos mega amigos, pero como ya estoy en cuarto y hace cinco años que estoy en la carrera, hay un vínculo profundísimo porque estamos acá todo el tiempo. Somos mayoría mujeres y muy parecidas; creo que por eso llegamos a esta carrera y nos fuimos formando juntas. Mi experiencia con mis compañeros es sumamente positiva.” (Entrevista 6)

Así el ingreso es un espacio simbólico que en ocasiones se presenta hostil y es facilitado a partir del encuentro entre compañeros/as con quienes dicen sentirse reconocidos y contenidos. El grupo de pares aporta a la construcción de identidades

colectivas que atenúa la distancia, ausencia o indiferencia institucional y prevén un soporte frente a la debilidad institucional estratégica de las instituciones como ámbitos cada vez más desacralizados (Carli, 2006b y 2012).

De este modo, compañeras/os, se ubican como referentes en el proceso formativo, es a quien recurren en situaciones de dificultad, problemas académicos o bien, inclusive, en la decisión de abandonar la carrera. El par es señalado como una entidad que impulsa, motiva a estudiar, moviliza. Se lo describe como alguien en quien se desplazan las necesidades de regulación que antes venían dadas por referentes familiares, escolares o profesores de las instituciones.

En vínculos de amistad y compañerismo contruidos en la universidad, es posible observar la incidencia de lazos entre pares en el proceso de afiliación a la institución. Asimismo, esta dimensión permite registrar el valor asignado por estudiantes en relaciones simétricas, a la idea de que alguien como uno, puede ser al mismo tiempo, alguien reconocido, alguien en que se depositan rasgos de distinción. Vemos entonces que se puede estar frente a un par distinguido. Puede ser uno más, al que se le supone algo más (Antelo 2008).

Además, la militancia entre pares también es concebida como instancia de sociabilidad e integración. Esta afirmación se observa con claridad en el siguiente relato que comparte una de las personas entrevistada.

“En el 2023 empecé a participar en el centro de estudiantes, empecé a venir a charlas, conversatorios, presentaciones que se hacen. Eso ya fue más para tercer año, pero es como en eso, cuando volvió la presencialidad, yo dije: " bueno, listo, ahora sí arranqué, no se fuera a prohibir". (Entrevista 6)

Los procesos de formación entre pares se reconocen como un aprendizaje transformador de identidades y experiencia estudiantil. La relación que cada estudiante establece con sus pares juega un papel variable – de acuerdo con su trayectoria individual, capitales culturales de que dispone, decisiones que toma en el transcurso de la carrera, contexto institucional y características generales del estudiantado – pero siempre es posibilidad de sostén. Profundizar la relación con pares implica una multiplicidad de aspectos positivos que van desde la ayuda que proporciona a nivel

estrictamente operativo (cursado, estudio, información, etc) hasta cuestiones vinculadas a lo emocional y experiencia de sociabilidad.

Estos lazos si se establecen, ayudan a atenuar el anonimato (en construcción de identidad) y el contexto de extrañeza – a veces hostil y distante- en que se desarrolla la vida académica. Las lógicas de agrupamiento responden a mecanismos sutiles, no explicitados o conscientes, pero discernibles a partir del reconocimiento del otro, lo que produce formas de identificación, sentidos de afinidad, de pertenencia y modos de proyección.

Finalmente, la relación con pares asume una importancia notoria, sociabilidad que toma forma en los primeros años a partir de acontecimientos azarosos, que crea lazos fraternos que permanecen y que de a poco va configurando figuras de amistad (Frigerio y Diker 2006) que en muchos casos desplazan a vínculos anteriores, previos a la universidad.

5.2. AFILIACIÓN INSTITUCIONAL: PERMANECER EN LA UNIVERSIDAD

Las narrativas de estudiantes con relación a uno de los ejes de la entrevista a través del cual se indaga acerca de si *se sienten parte de la universidad*, dan cuenta de procesos de formación e inserción en que se diferencian momentos/ etapas. Estudiantes dicen al respecto:

“Más que nada, ahora en estos últimos años, pero realmente para mí tampoco fui de hacer muchas actividades de pertenencia. Ya cuando pasé unos años acá me afilé. Recién en los últimos años, vos vas y sentís como que la facultad es tu facultad, que después te das cuenta de que somos medio que los mismos los que estamos ahí y no tenés quizás problemas para consultar o preguntar algo” (Entrevista 1)

“Y recién para el segundo año, cuando empecé a venir y como a habitar acá en el espacio y a conocer, más allá de con quién yo tenía en la clase, conocer otros profes, conocer otras áreas, recién ahí yo siento que me empecé a sentir como más parte y empecé a participar de otros lugares” (Entrevista 6)

Estas menciones, entre otras, posibilitan observar que la inscripción institucional y la “sensación” de pertenecer no suele ser parte de la experiencia inaugural. Deben darse condiciones, situaciones que ubiquen al estudiante en esa posición (*de no extrañeza*). Coulon (2008), sostiene que para que estudiantes permanezcan en la universidad tiene que gestarse una afiliación a ese universo llamado universidad.

Las/os estudiantes entrevistadas/os expresan en sus comentarios sentidos otorgados a la oportunidad de estudiar en la universidad pública, asociando la esfera de lo público con la gratuidad como única condición posible de acceso y elemento distintivo de la inclusión como derecho. Por su parte, Carli (2012) refiere a que explorar “las experiencias institucionales en un tiempo-espacio determinado hace posible una mirada a la vez interesada y crítica sobre esa construcción sedimentada que es la universidad pública, tensionada entre elementos del pasado, presente y futuro, entre elementos estructurales y situaciones epocales, entre elementos permanentes y posibilidades de cambio” (p.25). En relación con esto, una de las estudiantes entrevistadas afirma:

“Un contexto donde en muchos casos es realmente difícil sostenerse económicamente (...) me parecen muy importantes las redes de apoyo, sea por fuera de la facu, nuestras familias, nuestras amistades, como al interior de la carrera, porque creo que es un sentimiento generalizado: el cansancio, la ansiedad, el esfuerzo. Creo que uno puede sentirse acompañado en ese sentido y creo que es muy importante sostenerse hoy por hoy con recursos para estudiar”. (Entrevista 8)

Las redes de apoyo/ dispositivos institucionales se reconocen valiosos en el tránsito de formación; sin embargo, se dice que *no se conocen* o *no se disponen* en instancias de necesidad. Se puede decir que la experiencia universitaria excede las coordenadas institucionales, favoreciendo conocimientos, prácticas y saberes *dentro y fuera* de la universidad. La experiencia de lectura, movilidad de tránsitos entre la universidad y sus afuera, desplazamientos en saberes y cruce de fronteras son algunas *miradas oblicuas* que la formación promueve en la cultura académica, simbólica y material.

La relevancia de acceso a la universidad pública se identifica como condición de posibilidad que involucra una experiencia subjetiva y cultural en estudiantes y representa momentos de cambio y adaptación, en que se ponen en juego expectativas, desafíos y

conflictos en la integración de estudiantes a la vida universitaria, afectando su identidad y sentidos de pertenencia.

Coulon 2008 conceptualiza el estatuto/ oficio de estudiante universitario que implica una serie de temporalidades: *tiempo de alineación o extrañeza* (quienes recién llegan experimentan la entrada a un mundo desconocido que rompe con anterior: “*todo parece extraño, el ritmo de las clases, las reglas cambian, las exigencias de profesores*”); *Tiempo de aprendizaje* (movilización de energías, definición de estrategias y adaptación progresiva. Este momento es dudas, incertidumbre, de pasaje entre su familiaridad con su cultura escolar y con la cultura académica que aún no adquiere); *Tiempo de afiliación* (fase de control y conversión que permite al estudiante interpretar las reglas institucionales). Aquí los/as estudiantes descubren y aprenden el uso de numerosos códigos, institucionales e intelectuales, esenciales para su trabajo de estudiante. Se comienza a reconocer, asimilar evidencias y rutinas del trabajo intelectual.

Me costó entender que nos encontramos en una cultura académica totalmente distinta, donde las lógicas del tiempo son distintas, donde la elección de materias es distinta, las elegís vos, elegís vos qué querés cursar, cuánto tiempo, bueno, las relaciones. La relación profesor-alumno, también hay una brecha importante en el comportamiento y el vínculo que uno tiene cuando es estudiante secundaria, cuando es estudiante de la universidad. A mí me pasaba que había cosas que no las había escuchado jamás y no me animaba a preguntar. Y yo buscaba en Google, por ejemplo, para saber por qué a veces como que somos, entramos a un mundo totalmente desconocido, yo siempre lo digo. La iniciativa la tenés que tener vos, aprender a tomar apuntes, relacionarte con el conocimiento, saber que eso que está diciendo el docente adelante tuyo... es solamente una parte de todo lo que después se presenta en el programa de cátedra y que tenés que rendir. (Entrevista 5)

Un estudiante afiliado sabe escuchar lo que no se dice, sabe ver lo que no se muestra. Sabe cómo transformar las innumerables etapas del trabajo intelectual en acciones prácticas: descubre la practicidad de reglas y comienza a convertirse en un miembro competente, un nativo dotado de la cultura requerida: atribuye el mismo significado a las mismas palabras, a comportamientos (Coulon 2008). El cambio más dramático en la experiencia universitaria es la relación de nuevos estudiantes con las normas y el conocimiento, un proceso de aprendizaje práctico que se trata de desarrollar.

“Entre el primero y el segundo vos decís, no, la verdad que el primer año tal vez me costó un montón porque fue como una transición entre la escuela y entender cómo es la dinámica de la facu. Y ya para el segundo año yo ya adquirí, ponele, ¿no? Qué sé yo, lecturas tal vez un poco más analíticas, más interpretativas. Un cambio que podría decirte capaz que más en tercer año, como yo a las chicas los reconocí, fue aprender a leer, un nuevo aprender a leer, a leer entre líneas, a leer con una lógica y un posicionamiento”.

“En primer año no aprendí mucho, pero puse en práctica a tomar apuntes. Yo antes nunca había tomado apuntes en la secundaria y creo que me puse como más rápida o cómoda tomando apuntes en tercer año recién. Sí, la escritura también fue un proceso de que, hasta el día de hoy, bueno, seguimos aprendiendo a escribir”.

(Entrevista 4)

Este aprendizaje del oficio se vincula con la apropiación del sujeto de las reglas del juego y supone un aprendizaje que, en general, ningún agente institucional explicita. No siempre se advierte que las dimensiones institucionales, los modos de habitar sean saberes por transmitir. Es central entender que la responsabilidad en el **proceso de aprendizaje del oficio de estudiante** no puede quedar librada a experiencias singulares o personales. Este oficio **supone un juego complejo en que están presentes la configuración de la cultura institucional y la cultura académica.**

Si quien ingresa, en la caracterización que se realiza, es ese otro cada vez más extraño, más diferente a lo que era en ese momento, se ingresa a un circuito de no entendimiento que comienza con la rareza, se le suma la sospecha de quien es este otro, volviéndose académicamente vulnerable. La entrada en la vida universitaria implica pasar de rango de alumno escolar, lo que requiere de tareas de iniciación, aprendizajes, adaptaciones, desestructuraciones y nuevas estructuraciones. No son homologables las reglas anteriores en la construcción del oficio y de ahí la importancia de dispositivos formales institucionales para sostener el tránsito y continuidad en el estudio. Al respecto se dice en uno de los relatos:

“Organizar mis tiempos fue un obstáculo cuando, no me olvido del cuarto año de la carrera, donde bueno, estaba cursando taller de prácticas de lectura, que

justamente ahora es la que voy a rendir. Es una materia que requiere mucho tiempo, mucha demanda, trabajos prácticos, observaciones en escuelas. Es una materia que demanda todo el año, digamos. O sea, y es una actividad atrás de la otra. Un exceso, digamos. Hay mecanismos de expulsión. hay materias muy difíciles, muy difícil donde no nos preparan antes para esa materia. Después hay profesores que... Que sí, con sus tratos, llegan al punto de humillarte por no saber algo o porque... no te corrigen los trabajos prácticos cuando te ven desesperada por querer rendir, no te los corrigen. Y este trabajo vuelve y vuelve y nunca te lo aprueban, esos son mecanismos de expulsión, te llega un punto donde uno dice, 'Che, ¿hasta cuándo? Me voy.' No es casualidad que seamos una carrera donde las facultades se llaman Ciencias de la Educación y que la matrícula de estudiante de Ciencias de la Educación sea bajísima. Hay muchas cosas que la facultad misma debería preguntarse por qué está pasando. Yo nunca me olvido. Rendí una materia donde vino un profesor y me dijo, si vos vas a rendir así todas las materias, esta carrera no es para vos. Me lo dijo en primer año". (Entrevista 5)

"Con los docentes, mayoritariamente son relaciones muy cercanas, demasiado. Hay docentes que siento que hay acuerdos y me parece algo positivo. Obviamente también hay docentes que no. Así como hay situaciones súper positivas, también hay materias donde el docente va, da la clase y ya está; te podés estar perdiendo mil cosas o no llegar con un trabajo y no le importa. Son los menos, por suerte, pero sí, hay". (Entrevista 6)

"Hemos tenido otras dificultades, materias que en el medio han tenido problemas entre titulares y auxiliar y que han quedado desorganizada en que, bueno, las exigencias continuaban, digamos, y uno se tenía que acomodar a eso y estaba como medio solo en ese acomodamiento" (Entrevista 4)

"Con los docentes mi relación es más conflictiva porque me gusta hablar, involucrarme y llevar la bandera de la justicia; muchas veces retruco, cuestiono y discuto. Me cuesta ver la división entre docente y estudiante, por eso ando de peleona, pero eso no hace que la relación sea mala; al contrario, la enriquece y genera una conexión más personal" (Entrevista 7)

Los relatos en su mayoría enuncian "*facilitadores*" en el tránsito por las carreras como es el buen vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes; "*somos poquitos y nos*

conocemos” (E2); “*nos acompañan*” (E2). Se reconocen relaciones pedagógicas en que la *situación* en que se aprende y enseña constituye condicionantes claves con saberes. Así se destaca la importancia del diálogo, la conversación, que, en algunos casos, en primer y segundo año de la carrera representa una dificultad: *animarse a preguntar, aclarar dudas*, pedir explicaciones les significa un gran aporte para el estudio, aunque se *teme* comunicarlo.

Por otro lado, se enuncian vínculos percibidos como hostiles, “*hirientes*”, incomprensibles e injustos, en diferentes circunstancias y actividades curriculares. Las microexpulsiones definidas por Sassen (2013) son ciertos procesos de desalojo gradual. Los/as estudiantes llegan a la universidad para empezar sus estudios. En algunas ocasiones son mejor recibidos que en otras, pero finalmente inician la cursada. Sin embargo, sucede que, así como un día llegan, otro día dejan de venir. A una materia o a todas. En algunos casos está claro por qué abandonan. No es solo por las difíciles realidades que en muchos casos atraviesan. Una mala nota o una acumulación de ellas. Una situación hostil o varias. Los sucesos pueden ser también mucho más sutiles. No llegar a sentirse parte; no entender las reglas del juego ni tener nadie a mano que las comprenda; o no tener en quién apoyarse son solamente algunas de las posibilidades. A veces estudiantes quieren —e incluso desean profundamente quedarse— pero no lo logran (Maggio 2023)

“En pandemia volví a mi casa, ahí, la verdad, se me dificultó un montón estudiar, había algunas materias en que, no sé, decían tres horas de clases, y las clases realmente duraban tres horas. Era bastante tedioso mantener la concentración. Poder mantenerme al día con todas las materias en esos años fue una dificultad, y ahí ya empecé a atrasarme. Tenías profes que te entendían y te decían sí, dale, no, no abandones. Pero siento que desde la universidad no hubo apoyo.” (Entrevista1)

“A nivel académico no tuve apoyo” (Entrevista 2)

Como se dice anteriormente, las universidades cuentan con sistemas de apoyo a estudiantes y la facultad en particular también. Lo que sucede es que no todos/as visibilizan espacios como el Programa de Tutores Pares, Área de Ingreso, Permanencia y Egreso; Área Orientación Educacional y Vocacional, Comisión de Accesibilidad y

Discapacidad, Protocolo de Violencia Sexista, entre otras instancias formales de acompañamiento. Tal vez lo necesitan, pero no llegan a consultarlos.

Asimismo, el sistema universitario en su ambigüedad y contradicción también expulsa, no cuida y construye procedimientos y modalidades de evaluación diseñadas para expulsar en el santo nombre de la acreditación (Maggio 2023). Actualmente, existen desarrollos tecnológicos que permiten predecir trayectorias estudiantiles o detectar tempranamente situaciones de abandono. Desde los campus virtuales a los más sofisticados sistemas de inteligencia artificial. *¿Realmente, se quiere que estudiantes no se vayan, vuelvan, se queden y egresen? ¿Las instituciones están listas/ preparadas para dar la pelea cotidiana a lo que significa que cada estudiante que ingresa a la universidad la concluya? ¿Se arbitran medios, instancias y posibilidades para que aprendan profundamente y estén en condiciones de aprobar las actividades curriculares y obtener sus títulos? ¿Se está convencido de que este es su derecho?* (Maggio 2023) Las respuestas políticas e institucionales registran un profundo significado y acuerdo en seguir promoviendo mecanismos expulsivos -que sucedan- o dejen de hacerlo.

“Todo el primer año virtual siento que nunca me pude adaptar. Para el segundo cuatrimestre a veces ni me conectaba; había semanas enteras sin conectarme. En el primer año, no tuve apoyo; tampoco sabía qué hacer” (Entrevista 6)

“Me costó agarrarles el ritmo a los horarios, a las lecturas, al tipo de producciones que los profes esperaban de nosotros y nosotras. Pero desde el principio sentí el apoyo de mi familia, principalmente de amistades y muy pronto de compañeros, compañeras, profes, cuestiones que hasta el día de hoy las mantengo y son muy importantes para mí”. (Entrevista 8)

“Algunos malos tratos en un sentido de responder mal o de tratar mal en esto de la superioridad docente-alumno. Las clases están como entrecortadas en el contexto, digamos. Muchos trabajos quedan, quizás tendríamos que haber arrancado a mitad de año y a fin de terminar. Las materias que a mí me quedan rendir es porque me falta un trabajo final. Los tiempos se juegan muy en contra también y hay cátedras que se proponen también mucha bibliografía para desarrollar y es imposible desarrollarla. Sí, o muchos trabajos que dependen de que vos vayas a otras instituciones. Y que eso también lleva otro tiempo, y con los tiempos de los paros,

hay cátedras que sí han acomodado, han reformulado el trabajo final para que no sea, bueno, el trabajo que siempre se pide, sino bueno, en los plazos que pudimos terminarlo. Pero la mayoría de las cátedras no". (Entrevista 4)

La construcción del vínculo pedagógico se reconoce desde una perspectiva situacional, desde la necesidad de entendimiento y requerimiento insoslayable de que la institución se expresa en formatos y encuadres *otros*. Esta circunstancia nos enuncia presencias y ausencias; la reminiscencia de que a la facultad se ingresa como *espacio con objetos que se parecen a la clase, a los bancos, gestos unos de los otros, se levantan, salen. Estás imágenes conciben la presencia como algo vivo, como aquello que incluso en la repetición, puede ofrecer algo que rompe con el continuo*. (Larrosa 2018). Cuando no hay juego de presencias que se convocan mutuamente todo es mecánico, ficticio. La batalla por la presencia es una batalla contra la indiferencia. Poder estar en la universidad, es una responsabilidad recíproca y sólo la *presencia es capaz de convocar presencia*. Son mediaciones necesarias.

Las narrativas describen, entre otras cosas, situaciones académicas e itinerarios intermitentes por ciertos requerimientos de cátedras que se vuelven obstáculos en la formación. Por ejemplo, la elaboración y aprobación de trabajos finales que exceden tiempos de regularidad establecidos en calendario académico, constante en las carreras de ciencias de la Educación, lo que genera rezago en la trayectoria por no aprobar asignaturas correlativas y así avanzar en el tramo curricular. Si bien, institucionalmente, se abordan esas decisiones metodológicas y pedagógicas, no se asume, en la gran mayoría de las cátedras, la responsabilidad de adecuarse.

En este sentido, los/as estudiantes generan tácticas de permanencia que les posibilitan orientarse y ubicarse en este mundo universitario. Los facilitadores y apoyos que encuentran son prioritariamente compañeros/as, pares. El entramado de vínculos entre pares actúa como sostén esencial ante las dificultades, permitiendo a estudiantes sortear obstáculos cotidianos y encontrar sentido de pertenencia en la universidad. Sin embargo, la experiencia demuestra que, si bien las redes informales resultan fundamentales, no siempre son suficientes para garantizar trayectorias exitosas y sostenidas.

Así, es necesario que la institución asuma un compromiso activo en la construcción de espacios de acompañamiento y diálogo, promoviendo políticas que fortalezcan tanto el apoyo entre iguales como el acceso efectivo a recursos institucionales disponibles, generando condiciones más igualitarias en la permanencia y avance académico.

El apoyo de profesores/ docentes, la accesibilidad a bibliotecas, las becas representan elementos esenciales que facilitan la adaptación a desafíos académicos. En un contexto socioeconómico que pone presión constante, estos facilitadores adquieren un valor especial. Carli (2012) expresa que no basta con la intención igualitaria del dispositivo institucional; es necesario también considerar las prácticas que sostiene la docencia.

Los y las estudiantes sienten que están en lucha constante por mantenerse en el sistema universitario, lidiando con la frustración y el cansancio. Además, el temor de que estas dificultades comprometan sus metas a largo plazo añade una capa de incertidumbre que intensifica la carga emocional. Otra estudiante describe el estrés emocional como una barrera constante en el desarrollo académico; el manejo del tiempo y la cantidad de lecturas y escrituras, que parecería ser una carga de la subcultura de esta facultad y exigencia de promoción.

“Los obstáculos que se me presentaron son más de corte emocional. Hasta el día de hoy no trabajé nunca mientras estudiaba y ahora que estoy, que yo la me estoy rindiendo. Pero sí, fueron esos obstáculos más que nada emocionales de extrañar, de estar lejos de la casa. Lo económico me atravesó en esto de que, bueno, no me podía dar el gusto de viajar todos los fines de semana a mi pueblo”. (Entrevista 5)

A modos de síntesis, son diversos los puntos de inflexión de la vida universitaria, tanto en vínculos con estudiantes, con el conocimiento, con profesores, con prácticas institucionales, entendidas como estrategias instrumentales (Dubet, 2005), como etnométodos locales (Coulon, 2008), como atajos (Ortega, 2008) o como tácticas artesanales (Carli, 2006, 2012), en suma, procedimientos de diverso tipo que indican curiosidad por las modalidades -singulares y colecticas- en que se transita o se apropia de la universidad.

5.3. TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Las trayectorias de quienes son entrevistadas resultan discontinuas/ intermitentes, en algunos casos, interrumpidas. Aún permanecen y apuestan a concluir la/s carrera/s de Ciencias de la Educación. No obstante, las marcas que desvían o alejan de la progresión lineal y temporalmente esperada es una constante en esas estudiantes. Las dificultades, presentadas anteriormente, en dimensiones académicas *por retraso* en la carrera, esto es por ejemplo, en la imposibilidad en avanzar en el tramo curricular a través de la aprobación de asignaturas; se debe a múltiples factores que hacen a la organización del tiempo, las entregas de trabajos en condiciones previstas, *trascendencia de la cultura escolar a una cultura más sofisticada, competencias para procesos que posibiliten identificar, dominar e incorporar algunas rutinas y evidencias intelectuales ocultas en las prácticas de la enseñanza universitaria* (Coulon, 2008). Asimismo, se encuentran dimensiones vinculares y asimétricas de docentes y estudiantes; registrando decisiones pedagógicas que no siempre califican de *justicia curricular* (Dussel, 1997) y *enseñanza poderosa* (Maggio 2012) que ofrece gestión de autonomía y participación en esferas de la universidad pública, miradas en perspectivas y conciencia epistemológica en la construcción de las disciplinas, selección de contenidos valiosos y revisión de miradas institucionales respecto a modos de subestimar o desalentar a estudiantes por sus formas de visibilizar procesos de estudio y conocimiento.

En este sentido, las trayectorias estudiantiles se abordan desde distintos enfoques y perspectivas de análisis (social, cultural, económico, personal) y el rol dominante que tiene la institución universitaria en la construcción de éxitos y fracasos académicos (Ezcurra, 2011); la brecha entre el estudiante esperado y el estudiante real. Esta última relación, se posiciona y estructura en un *hábitus* (institucional) que opera modelando expectativas, códigos y prácticas que se reconocen como legítimas del espacio universitario, estableciendo diferencias entre quienes se adaptan y quienes quedan al margen.

En consecuencia, estudiantes se enfrentan a una atmósfera institucional que resulta expulsiva (Carli, 2012) generando tensiones entre quienes están allí, tramas que se configuran, denunciando tiranía de operaciones subjetivas profundamente

deshistorizantes, en un presente en el cual da la sensación de muchos de estar sometidos a dar cuenta permanentemente de lo que está a la vista de todos: determinados rendimientos académicos que provocan malestar, conocimiento que no impacta lo que se espera, modalidades de desarrollo formativo de corte acumulacionista y aplicacionista que poco tienen que ver con la necesidad de entendimiento y comprensión de la vida de las instituciones, perdiendo la capacidad de análisis que tanto el tiempo pasado como el porvenir tienen (Nicastro 2009).

“Somos mayoría mujeres y muy parecidas; creo que por eso llegamos a esta carrera y nos fuimos formando juntas. Al principio cuesta que puedas adaptarte, y sentís comentarios que lastiman, por como pensamos o decimos cosas en la que nos descalifican” (Entrevista 7)

Las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación comprenden bajas matrículas, siendo mayoritariamente mujeres quienes la eligen. Las particularidades que asume el tránsito por la universidad remite a ahondar en la cultura institucional sedimentada, en marcos reguladores de la experiencia estudiantil, en discursos y prácticas singulares, estrategias de permanencia y resistencia que marcan las trayectorias.

Los relatos de entrevistas advierten trayectorias disruptivas, por un lado, extendiendo sus tiempos reales, y en algunos casos, suspensión/ abandono temporal de la carrera. Se consideran las exigencias y *sobrecarga* de lecturas, diferenciar y jerarquizar ideas y conceptos, bibliografía amplia y diversa, prácticas de escritura; “*nadar contra la corriente*” (Ezcurra 2013) permite pensar las dificultades académicas que enfrentan estudiantes. Supone la fuerza y el mérito del nadador, frente a las condiciones institucionales que presentan resistencias. La opción es nadar o hundirse, depositando casi exclusivamente en ellos la responsabilidad de su desempeño. Dicen estudiantes entrevistadas al respecto:

“Hay materias que por ahí son muy complejas, demandan muchas horas por afuera del cruzado, digamos, y que por ahí no se contempla a la hora de evaluar o de entregar y eso. Y bueno, este año estoy con la práctica didáctica 4 y es mi principal obstáculo porque es muchas horas, no solamente de ir a otras instituciones, que estamos dos veces a la semana yendo casi dos horas a las 11 de la noche. Sino que también lo que te demanda de tiempo extra en tu casa, tuve que dejar algunas

materias para enfocarme en esa cátedra, entonces, como mi principal obstáculo está siendo ese, creo, hoy en día”. (Entrevista 4)

“Sí, eso de las exigencias o de ir sin buscar un ida y vuelta con los estudiantes, eso de ir a la clase y chau. Algunos malos tratos en un sentido de... de responder mal o de tratar mal en esto de la superioridad docente-alumno”. (Entrevista 3)

“Hay planificaciones que exceden lo que efectivamente se puede hacer en un tiempo material de un año. o un cuatrimestre, depende del tipo de materia, pero que voy a decir, la verdad que no solo la ambición, sino lo inviable que es esta propuesta, hace que después estemos como haciendo un cursado dentro de un tiempo que no existe, digamos, en la currícula”. (Entrevista 6)

Es interesante reconocer las *maneras de ser estudiante* que involucran estas trayectorias, en tanto se da en la experiencia juvenil y en la ausencia de un tipo ideal contemporáneo. Entre las características de estas trayectorias se registran tácticas artesanales de permanencia, con cuidado especial de la figura del par, participación en equipos de tutorías de pares, centro de estudiante, becas de formación. En todos los casos, se identifican militancias y participaciones en actividades que en forma más o menos directa se gestionan desde la institución.

“Primero estuve en el Programa de Tutorías de Pares y después estuve con una beca de formación en la Secretaría Académica. Y eso me terminó de reforzar la pertenencia institucional, el entender cómo funcionan las facultades”. (Entrevista 3)

“Ahora justo no estoy participando, pero tengo intención de estar en el Consejo, pero bueno, todavía no estoy participando de nada” (Entrevista 4)

“Sí, estoy en el Programa de Tutorías y ahora estoy en las residencias de la UNER. El año pasado me mudé: me inscribí en la beca, quedé, pasé por las entrevistas, y desde entonces mi vida universitaria cambió completamente. No tener que viajar más me cambió la forma de venir y de hacer actividades”. (Entrevista 6)

Se entiende que estas trayectorias transitan momentos de inflexión (momento crítico), ya que inician en tiempos de Pandemia COVID-19. Este comienzo -fundacional en estas cohortes- inscribe ciertas transiciones –singulares y colectivas-, incursiones en *rasgos comunes* de la cultura institucional que supone una manera de posicionarse en relación con *aspectos/ elementos* que configuran la trayectoria educativa. Esta última

implica en este contexto *sujetos en situación de acompañamiento...no protocolos de pautas y regulaciones, sino itinerario en situación*. (Nicastro y Greco 2009).

El año 2022 registra el *retorno* a la presencialidad, *volver* a habitar las aulas después de dos años consecutivos de virtualización forzosa. Los procesos de socialización, amistades (intelectuales), vínculos y lazos entre pares, docentes y saberes se *altera*, generando cambios y transformaciones que impactan en la subjetividad. El aislamiento y la modalidad remota afectan al trabajo colaborativo y las instancias de encuentro que aportan a la habitabilidad universitaria. De esta manera, la problemática que se identifica es la de transitar activa y presencialmente la/s carrera/s elegida/s. Esto es, participar y movilizar sentidos y sensaciones de “estar” y “vivir” la universidad. Recuperar el espacio/edificio de la facultad como parte del contexto material donde se despliega la formación académica y trabajar acerca de la incidencia del movimiento estudiantil y la circulación institucional como figuras que otorgan visibilidad a la vida universitaria. La institución tiene que trabajar en esta dimensión, dada la magnitud de quienes ingresan, quienes permanecen y quienes abandonan.

La interrupción de las trayectorias educativas no es sólo de afectación individual, sino grupal; como también aparecen como efecto contagio asociados a situaciones de expectativas no cubiertas. (Bourdieu 2004). Las *tácticas de permanencia*, como modos de operar -artesanal y cotidiano- de estudiantes en una institución pública revela su carácter abierto pero expulsor, democratizador pero precario, sorteando el desconocimiento y las dificultades. (Carli 2012).

Las trayectorias son recorridos subjetivos e institucionales, lo que en un mismo movimiento hace a un sujeto y a una institución, la trama con la que ambos se constituyen. (Nicastro 2009). Es por ello, que la trayectoria educativa no es el sujeto o la institución, sino ambos a la vez, sin que cada uno pierda su singularidad, sus rasgos propios, sus dimensiones. Este es el desafío a considerar.

6.CONCLUSIONES

En este estudio se profundizan “*Procesos de Afiliación Institucional en Estudiantes a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de Entre Ríos, en Cohortes 2019 a-2024*”, centrando el análisis retrospectivo en el primer y segundo año de la carrera, explorando sus trayectorias formativas, experiencias subjetivas y dispositivos institucionales que intervienen en la inserción y permanencia en la universidad.

Las entrevistadas, en el tiempo presente, son estudiantes avanzadas e inician su tramo de formación entre 2019 y 2021. Se reconstruye una perspectiva analítica, a través de la sistematización y explicitación de conceptos claves como son: *afiliación institucional – oficio de estudiante – trayectorias estudiantiles*. Los relatos de estudiantes posibilitan relevar sentidos adquiridos con relación a la afiliación institucional y sus tiempos de pasaje, lo que resignifica la experiencia universitaria, disrupciones y apropiaciones, momentos críticos de su formación, decisiones autónomas y gestión de sus procesos de estudio dentro -y fuera- de la cultura universitaria.

En las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación se identifica una heterogeneidad de trayectorias universitarias por el variado repertorio en formas de transitar los primeros años. Una situación inédita es el ingreso en tiempos de Pandemia COVID-19, lo que inscribe recorridos diferenciados en la manera de ser estudiante y sentidos de pertenencia a la institución desde formatos digitales. Se dice, en todos los casos, que la construcción de estudiante y la identificación con la cultura institucional es a partir del *retorno a la presencialidad* (2022) habitando la universidad en su contexto material y físico.

Una característica de la población de estudiantes es la baja matrícula sostenida y la manera colectiva de denominar “*somos pocas/os*”. Esto se concibe imbricado y ambiguo, por un lado, facilitando vínculos más próximos y cercanía entre profesores y estudiantes; Y por otro, desaliento en las particularidades que adquiere una carrera en que se perciben aislados/as, falta de referencia grupal, o experiencias de soledad cuando no asisten a clases, entre otras menciones atribuidas a decepciones tempranas por las que, también, se abandona la carrera.

De esta manera, quienes permanecen, sostienen la necesidad de revisar ciertas prácticas institucionales y propuesta curricular que registra *tensiones y desajustes* en itinerarios de formación y advierte *fisuras y brechas* entre capitales culturales de estudiantes y los propios de la cultura académica. Las formas de conocimiento, disposiciones, actitudes y habilidades incluidas en la noción de capital cultural (Bourdieu y Passeron 1964) y procesos de socialización en estrecha vinculación con la comunidad universitaria no parecen coincidir con el dominio del rol (Ezcurra. 2013:57). La institución supone “*expectativas sobre desempeños que conllevan estándares que profesores usan para evaluar*”. De allí que se concibe a esta capacidad de dominio del rol de estudiantes como una forma de capital cultural socialmente condicionada. El éxito académico depende en parte de la comprensión de esos requerimientos (en ocasiones tácitos) y el desarrollo de habilidades para satisfacerlos.

Si bien, se reconoce familiaridad en relaciones entre profesores y estudiantes, prácticas discursivas que habilitan el *registro del otro*, acogimiento y procesos de transmisión que acompañan, sostienen y flexibilizan procesos, se observa el dominio de la tradición instituida en el campo de saberes -legítimos y privilegiados- y necesidad de apropiación del lenguaje académico para incluirse y permanecer en la institución (mecanismos expulsos)

Entre los puntos de inflexión de las trayectorias se identifican momentos críticos: el primero, el tránsito por el 1er y 2do año de la carrera es compleja la reconstrucción de procesos de estudio que conjuga dimensiones institucionales, curriculares y relaciones de estudiantes con el saber y el aprender, en su carácter epistémico e identitario. Se considera que los procesos de estudio dependen de las maneras de inscribirse en la institución, en un currículum y en una época, como de las historias personales y biografías escolares. Así mismo, en la temporalidad de la formación en la universidad, estudiantes se constituyen en activos partícipes de una vida académica sobre la que inciden. (Miguel y Otros 2017)

El oficio de estudiante, entendido como ese acceso “al mundo de las ideas”, incorporación de códigos y lenguajes de una *cultura sofisticada* que ofrece la universidad, en el plano de la lectura y la escritura dice haberse adquirido, en todos los casos, en tiempos progresivos de la formación y alternando entre momentos de *soledad*/

privacidad/intimidad en la relación con textos, temas, conocimientos y otros momentos compartidos, con pares o el espacio del aula en que se intercambia, dialoga y colabora con las acciones que conlleva la actividad de estudiar.

Se reconocen dispositivos institucionales de apoyo, acompañamiento, aunque en los primeros años no se siente la necesidad de involucrarse o acercarse a ellos. La visibilidad de estos espacios es un desafío constante y los sentidos atribuidos aún más. Construir legalidades (intrínseco a procesos de subjetivación) posibilita un ordenamiento simbólico que habilita encuentros, humaniza espacios, diferencia lugares, establece límites, distribuye responsabilidades y otorga posibilidades de pensamiento y creación de lo nuevo.

Esta es la apertura, pensar e incidir en la actualidad (Derrida 2002), es algo así como hacer algo más o distinto, formar parte, tomar partido, pertenecer. Como señala Cols (2008) si estamos interesados en recuperar la formación como trayectoria, es necesario interrogarse por los hilos que permiten hilvanar las numerosas y diversas experiencias por las que estudiante transitan ... se trata de favorecer la apertura a distintos tipos de relaciones de la matriz curricular y la imprescindible interacción entre participantes en espacios que van allá de los prescriptos o de los conocidos (Cols 2008:5).

7. BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E (2004). De políticas educativas y otredades próximas (reflexiones sobre algunas transformaciones socioculturales del campo universitario). Córdoba. Cuadernos de Educación, año III. N° 3.
- Badano, M Bearzotti, N y Berger S (2008) Política, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad. Paraná. UADER. UNER
- Bernik y Baraldi (2003) Metodología de la Investigación Educativa. Ciclo de Licenciatura en Gestión Cultural. UNL Virtual
- Bernik, J. (2019) La transformación de un campo de conocimiento para ser enseñado en la universidad: consideraciones para pensar la cuestión del método. Experiencias y razones para una Didáctica. Educación, Lenguaje y Sociedad, 17(17) <http://170.210.120.55/index.php/els/article/view/4213/5996>
- -----(2021). ¿Cómo hacer buenas clases? Interrogaciones incómodas. Tradiciones, experiencias e implicaciones desde la Didáctica. En Bernik, J. (coord., 2021). La clase en la universidad pública: tramas disciplinares, dilemas profesionales y algo más que buenas intenciones. Ediciones UNL- EDUNER. <https://www.unl.edu.ar/catedraonline/>
- Biber, G (Comp.) (2005) Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la universidad pública. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bombini, Gustavo. Formación docente, escritura y subjetivación. Educación y Vínculos. Revista de estudios interdisciplinarios en educación. Año I N° 2.
- Bourdieu, P (1997) Capital Cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires. Siglo XXI.
- (2003) Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto. Buenos Aires. Quadrata
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude (1977). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Laia, Barcelona
- (2003) (1964) Los Herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Buchbinder, P (2005). Historia de las Universidades Argentinas. Buenos Aires. Sudamericana.

- Buchbinder, P y Marquina, M (2008). Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino. Univ. Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires. (Colección “25 años, 25 libros”; 12)
- Carli, S (2006) La experiencia universitaria y las narrativas de estudiantes. Una investigación sobre el tiempo presente. Revista Sociedad. N ° 25. Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Prometeo. Buenos Aires.
- (2006), Figuras de amada en tiempos de crisis. La universidad pública y la sociabilidad estudiantil. En Frigerio y Diker (comps.) Educar: figuras y efectos del amor. Del Estante. Buenos Aires.
- (2008) “Visiones sobre la Universidad Pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad”. Revista IICE Nº 26. Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- (2012) El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires Siglo XXI
- (2012). *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. Paidós.
- Carli (2014) (Comp.). Universidad Pública y Experiencia Estudiantil. Historia, Política y Vida Cotidiana. Miño y Dávila. Argentina
- Chiroleu, A. (2017). La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. En Chiroleu y Marquina. *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*. Los Polvorines: UNGS.
- Clark, B (1983) El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Imagen.
- Coulon, A (1995) Etnometodología y Educación. Barcelo, Paidós.
- (2008). A condição de estudante. A entrada na vida na universitária, Salvador: EDUFBA
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa* (4.ª ed.). Gedisa.
- De Sousa Santos, B (2005) La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Dubet, F (2005). Los estudiantes. Revista de Investigación. Instituto de

Investigaciones en

- Educación. Universidad Veracruzana
- -----(2006) El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona. Gedisa.
- Dussel, I. (comp.) et al. (2020) Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNPE: Editorial Universitaria. Libro digital.
- Ezcurra, A (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires
- (2011) Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial. Universidad Nacional de General Sarmiento Buenos Aires.
- Feldman, D. (2015). Para definir el contenido: notas y variaciones sobre el tema en la universidad. Trayectorias Universitarias. Revista UNLP 2309.
- Gialdino, I. V. (2009). *Los enfoques cualitativos en la investigación en ciencias sociales*. Fundamentos epistemológicos, metodológicos y éticos. GEDISA.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Igarza, R. (2021) Presencias imperfectas. El futuro virtual de lo social. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La marca Editora.
- Larrosa, J. (1996) La experiencia de la lectura. Barcelona. Laertes.
- Maggio, M. (2020) Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la
- conmoción a la mutación. Campus Virtuales, 9(2), 113-122. (www.revistacampusvirtuales.es)
- ----- (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después. Integración y Conocimiento, 10 (2), 203–217.
- ----- (2022) Híbrida. Enseñar en la Universidad que no vimos venir. Tilde Editora. EPUB
- Mastache y Otros (2005) Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en la Educación Superior Horizontes en juego. Buenos Aires. Noveduc
- MIGUEL, Auch, Viñas, Sattler, Tarulli, Blaser, Monzón. (2017) Variaciones del estudiar. Desde relatos de estudiantes en Ciencias de la Educación. Argentina Eduner

- Mollis, Marcela (2001). La Universidad Argentina en Tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes. Bs.As. Fondo de Cultura Económica
- Nicastro y Greco (2009). Entre Trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación. Argentina Editorial Homo Sapiens.
- Ortega, F (2008). Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Pierella, María Paula (2014) La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Buenos Aires, Paidós
- (2016): Los ingresantes a la universidad pública en la Argentina: La perspectiva de los profesores del primer año sobre el problema de la discontinuidad en los REDU – Revista de Docencia en Universitaria. Publicado en <http://www.red-u.net>
- Rocha y Mancovsky (2019) Pedagogía de los inicios. Biblos
- Schon, D. (1998) El Profesional Reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan. Paidós
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares, conferencia dada en el III Foro Latinoamericano de Educación.
- (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. En conferencia. Cine Don Bosco. La Pampa. 23 de febrero de 2010.
- Tinto, V. (1992). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. Cuadernos de Planeación Universitaria. 3° época, año 6 (2).
- Trevignani y Serra (2020). Proyecto: Trayectorias universitarias: un estudio longitudinal de los puntos de inflexión en los primeros tres años de cursado de la cohorte de ingreso 2020 a las carreras grado de UNL
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedis
- Wittrock (1996). Investigación de la enseñanza II Barcelona Paidós.
- Zemelman, Hugo (1987. Uso crítico de la teoría, México. El Colegio

8. ANEXO

8.1 INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN

I. INGRESO Y PRIMEROS VÍNCULOS CON LA UNIVERSIDAD

1. ¿Por qué elegiste esta carrera y esta universidad?
2. ¿Cómo fueron tus primeros días en la universidad? ¿Recordás alguna situación significativa?
3. ¿Con qué dificultades te encontraste? ¿Qué apoyos tuviste?

II. SENTIDO DE PERTENENCIA Y AFILIACIÓN INSTITUCIONAL

4. ¿Cuándo sentiste que formabas parte de la comunidad universitaria?
5. ¿Qué significa para vos ser estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación en esta universidad?
6. ¿Qué tipo de relación tenés con docentes y otros/as estudiantes?
7. ¿Participaste en algún centro de estudiantes, proyecto o actividad institucional? ¿Qué significó eso en tu recorrido?

III. SOSTENIMIENTO DE LA TRAYECTORIA Y ESTRATEGIAS INDIVIDUALES/COLECTIVAS

8. ¿Qué cosas te ayudaron a seguir estudiando a lo largo de los años?
9. ¿Participaste en alguna beca, tutoría o programa de acompañamiento? ¿Cómo fue esa experiencia?

IV. PROYECCIÓN Y SENTIDO DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA

10. ¿Cómo describirías tu experiencia en la universidad hasta ahora?
11. ¿Cómo te imaginás una vez egresado/a? ¿Qué lugar creés que tuvo la universidad en ese recorrido?

8.2 [Matriz Entrevistas - Hojas de cálculo de Google](#)

8.3 ANEXO ENTREVISTAS

Entrevista 1

Entrevistadora: *Hola buen día ..(..) ¿Por qué elegiste esta carrera y esta universidad?*

Entrevistada: *elegí la universidad porque era una de las que estaban más cerca. Donde la carrera estaba disponible, era una opción porque estaba más cercana a mi lugar de origen. Yo soy de Bovril. Entonces, bueno, la carrera era lo más cercano. Luego, con los años, se abrió ahora en un instituto de María Grande. Entrevistadora: Ajá, sí, tienes razón. Entrevistada: Pero en ese momento, en 2019, no tenía otra opción*

Entrevistadora: *¿y la carrera te gustaba, digamos? ¿Sabías las razones por las que interesaba?*

Entrevistada: *La carrera me gustaba. La verdad es que me gustaba, por ejemplo, la historia, la psicología. Me gustaba bastante. Y me gustaba el tema de enseñar, por ahí. Más que nada, yo estaba más dedicada a los chicos. Esta carrera es totalmente distinta. Pero, bueno, hice prácticas educativas en mi último año. Y nos pusieron a hacer un test, todo, ¿viste? Y ahí también se lucía esta carrera, que yo no la conocía.*

Entrevistadora: *¿Cómo fueron tus primeros días en la universidad? ¿Recuerdas alguna situación significativa?*

Entrevistada: *Mis primeros días, bueno, la verdad que el curso de ingreso nos ayudó a todos a que pudiéramos hacer vínculos. Más que nada, cuando uno ingresa primeramente a la universidad, es todo un ámbito nuevo. Entonces, me costó un montón poder generar vínculos; con el tiempo empecé a generar relaciones y vínculos cercanos. Recuerdo en ese inicio, en esos primeros días que, bueno, que siempre te recuerdan algo lindo, ¿o no? Sí, totalmente los vínculos. Como te digo, me acuerdo de que en ese momento conocí a 2 chicas, a Malena y a Ariadna. Y con Ariadna, inclusive hasta el día de hoy, tenemos ese vínculo. Nos seguimos viendo, nos seguimos relacionando y ella actualmente no está estudiando la carrera, pero, sin embargo, seguimos compartiendo ese lindo vínculo que surgió en los primeros días cuando ingresamos y ya nos empezamos a hacer trabajos prácticos y demás. Algo que me llevó un montón fue ingresar y hacer entre todos juntos, bueno, un arte. Desde la secundaria estamos muy acostumbrados a sentarnos uno tras el otro en fila. Llegar a la facu fue como que romper un poco con eso. Ya en el primer día de actividad de juegos, nos sentamos todos en ronda, en círculo, para que podamos ver nuestras caras, y también esa actividad se fue forjando después entre las otras cosas. Fue algo muy lindo que me marcó, digamos a mí, porque es tomar otro vínculo, poder mirarse a la cara, el escuchar al otro. Eso, la verdad, que fue algo muy lindo.*

Entrevistadora: ¿Y con qué dificultades te encontraste? ¿Y si tuviste algún apoyo en esas dificultades? Cuando comenzó la pandemia, había hecho yo el primer año bastante bien, había conocido algunas materias, y cuando comenzó la pandemia me volví a mi casa. Entonces, ahí, la verdad, que me dificultó un montón estudiar, porque como que yo me estaba adaptando, entonces tampoco quería estar en toda la pandemia sola, para nada. Había hecho recién un año, me volví a mi casa y tengo también mamá y hermanos. Por ahí era como que no era lo mismo estudiar o tener las clases presenciales que virtuales. Entonces, por ahí había algunas materias en que no se decían tres horas de clases, y las clases realmente duraban tres horas. A veces era bastante tedioso mantener la concentración durante todas esas horas, porque ellos seguían por ahí dando, no sé si tan exigentes con los trabajos, pero por ahí sí, en alguna materia en particular seguían pidiendo los mismos trabajos que en la presencial.

Poder mantenerme al día con todas las materias en esos años fue una dificultad, y ahí ya empecé a atrasarme. Entrevistadora: ¿Y sentiste que tuviste apoyo en esas dificultades o no, o en pandemia no? Entrevistada: No, en pandemia no. O sea, tenías profes que te entendían. Si vos, capaz, no sé, no llegaste con un trabajo y querías entregarlo fuera de término, había profes, por ejemplo, que te rendían bien y te decían sí, dale, no, no abandones, sí". Pero desde la facu no, desde la universidad no, no hubo apoyo. Es que hubo, no sé, una ronda de preguntas o algo. Llego a estar por los grupos para preguntar si alguno tenía una dificultad o algo.

Entrevistadora: En relación con el sentido de pertenencia y la afiliación, ¿cuándo sentiste que formabas parte de la comunidad universitaria?

Entrevistada: Más que nada, ahora en estos últimos años, pero realmente para mí tampoco fui de hacer muchas actividades de pertenencia. Ya cuando pasé unos años acá me afilé, finalizando el segundo año ya vas a la facultad y la haces. Recién a los últimos años, vos vas y sentís como que la facultad es tu facultad, que después te das cuenta que somos medio que los mismos los que estamos ahí y no tenés quizás problemas para consultar o preguntar algo. Ya en los últimos años uno va asentándose mucho más. Pero, tampoco, como te mencionaba antes, he estado en un centro de estudiantes o algo que me haga sentirme aún más parte.

Entrevistadora: ¿Y qué significa para vos ser estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación?

Entrevistada: ¿Qué significa para mí? Bueno, más que nada, apostar a la educación hoy en día. Yo creo que la carrera en particular que elegí ayuda a eso. Y creo que apostar a estudiar en una universidad pública es como que dar una batalla también por esa educación hoy, junto con la escuela, que también está siendo bastante, pues, tal vez es en disputa, pero también en cuanto a educar, creo que es muy significativo. Para mí, digamos, no solamente, o sea, desde mi lugar me

cambió mucho, digamos, también mi pensar. Me ayudó a crecer, a ver cosas de otro modo, de la formación, porque realmente te dan muchas herramientas para el día a día. Si bien, bueno, hay una cuestión ahí de que quizás el tema de las prácticas educativas no hubiera sido bien tenerlas ya desde un principio, no tanto quizás al finalizar. Bueno, cuando elige el profesorado en vez de la licenciatura porque realmente piensa que en un aula no es solamente el enseñar lo que surge, sino que surgen muchas otras cosas importantes. Creo que la carrera es muy hermosa y te da muchas herramientas. Tenés como que muchas ramas en donde vos podés ir de acuerdo a lo que a vos te guste, donde vos te sientas mejor.

Entrevistadora: *¿Qué tipo de relación has tenido con los docentes y con los estudiantes? ¿Con los estudiantes?*

Entrevistada: *a los estudiantes los que conocí cuando inicié la carrera, algunos de ellos siguen teniendo contacto hasta el día de hoy. Otros ya no, porque han viajado por diversas cuestiones. Con los estudiantes y con los profesores, la relación es bastante amena porque, al ser pocos los que estamos realmente hoy estudiando, nos conocemos y tenemos otros vínculos. No es lo mismo en una carrera, por ejemplo, de psicología, que hay 300 personas. Nosotros en un aula a veces somos 8, 12. Entonces es como que los profes también te conocen tu nombre, nos conocemos por el nombre. Entonces se forma otro tipo de vínculo. Te cuento una situación particular con una profe. Es de 2023 y a mí me pasa que fallece mi abuela. Entonces hay una materia que fue taller en ese momento que, bueno, dada la complejidad que tiene hacer varias materias, yo estaba haciendo todas las materias ese año y de tiempo dije: "bueno, no puedo con todas estas materias, voy a dejar taller". Hablé con las profesoras y ellas me hablaron, me dijeron que estaba bien, que si yo quería seguir también, pero bueno, era como que me había trazado con... El parcial, ellas nos pidieron leer un libro. Yo me atrasé con esa escritura del parcial y ya es como que no me sentía cómoda tragándolo después. También por mis compañeras, era algo como que no me sentía cómoda. Pero ellas me ofrecieron esa posibilidad y quedó ahí. Tuvimos una charla, quedó ahí. Pero luego, mi coche, que fue mi profe también en psicología y desarrollo, ella me escribió un correo y me dice Katy, ella es como que se impuso mi lugar, quizás ese día también me vio bastante mal", y me dijo: "Katy, me parece que una buena decisión es la que tomaste, porque ella, yo estaba casi que llorando ese día que cuando les dije que quería dejar la cátedra". Y ella me dice: "Bueno, no hay decisiones que hay que tomar". Fue un mensaje muy lindo el que me escribió y es como que me tranquilizó, porque la verdad que esa decisión para mí no fue fácil dejar una materia a la altura del año en que íbamos. Sin embargo, fue re-comportante tener esa voz, yo de esa docente. Entonces, creo que se forman vínculos que en otro lugar no están.*

Entrevistadora: Me decías que no participaste de ningún proyecto; que no participaste en centros de estudiantes, bueno, un proyecto o alguna actividad institucionales. ¿No has participado?

Entrevistada: Hicimos una actividad con los docentes. Ahí fue, ellos ya estaban en, los invitaron a la cátedra desde un trabajo de extensión. Es como que acompañamos a veces como invitadas o en carácter de participar, pero no en escribir un proyecto, eso hoy. Formar parte bien. Después, en orientación vocacional y educacional sí hicimos un proyecto que fue para el CAU. Y, bueno, y nos contaron el año pasado. Y nos contaron que este año, bueno, se implementaron, no quieren reformar. Así que, bueno, contenta porque sí, nos creímos nosotras con un grupo de estudiantes y listos para la facultad.

O sea, la idea era que los pudieran utilizar y una compañera nos dijo que lo quieren implementar.

Entrevistadora: Con relación a tu trayectoria, ¿qué cosas te ayudaron a seguir estudiando a lo largo de los años?

Entrevistada: Más que nada, el sostén de compañeras y la familia. Las compañeras que están en esos momentos en donde, bueno, vienes para ir a tarea y te dicen: 'Bueno, no importa, continúa, seguí. Nosotros tenemos trabajos individuales, también grupales. Y realmente, a veces ayuda mucho representar y hablar con otros. O sea, también en la facu. Y, bueno, la familia, porque yo estoy acá estudiando y alquilando también. Entonces, más que nada eso. La familia hace un esfuerzo enorme para que hoy en día uno pueda tener un futuro mejor, por así decirlo, al estudiar y elegir la carrera que más le gusta más en estos tiempos.

Entonces, más que nada por eso también. Y por uno mismo, que eligió la carrera y la quiere terminar, porque ya en estos momentos, que por ahí pasaron un par de años, ya quiero recibirme, ya quiero empezar a trabajar.

Entrevistadora: ¿Cómo describirías tu experiencia en la universidad hasta ahora?

Entrevistada: Bueno, mi experiencia, bueno, con altos y bajos. Prácticamente, hay un sendero, pasando por montañas, ¿no? A veces, subidas. Hay momentos donde vos bajás a pique, ¿viste? Decís que va todo súper bien. Y luego, bueno, tenés montañas en donde hay que remar bastante. O por ahí, bueno, lagos en donde hay que pasarlo. Pero, bueno, en esos momentos siempre encontrás por ahí una mano mía que te tira un bote o unas subidas para que puedas subir.

Entrevistadora: ¿Y cómo la describirías si tuvieras que pensar en lo académico, por ejemplo?

Entrevistada: En lo académico, mi experiencia me hubiera gustado para que fuera otra. En el sentido de que me hubiera gustado ayudarla más, siguiendo el plan de estudios. Más al día. Sí.

Teniendo en cuenta que Easy fue más una trayectoria real que la mía, entonces es un poco más teórica. Porque por ahí sí dejé pasar algunas materias y llamados, por no ponerme las pilas yo, realmente lo reconozco. Entonces, hoy en día, que ya han pasado varios años y quizás uno está, bueno, le faltan sí algunas materias, pero no es como al principio. Se mira en retrospectiva y, bueno, fue linda. Fue una experiencia que a mí me ayudó a nivel personal muchísimo. Porque, bueno, yo vengo de un pueblo. Allá, venir a una ciudad, ir a una universidad, tener otros vínculos, otras formas de ver también el mundo, te cambia un poco. Así que me dejó una experiencia a nivel personal muy significativa, pero también en lo académico. Creo que. Los profes también que tenemos en la facu nos ayudan un montón, son muy buenos, tienen bastante conocimiento y creo que te formás con una experiencia muy rica.

Entrevistadora: *Y te pregunto para cerrar, ¿cómo te imaginas una vez que estés egresada?*

Entrevistada: *Bueno, me imagino, sí, seguramente yendo a otro. Sería hermoso, ¿no?, poder tener obras en toda una escuela, pero creo que también lo lindo es también habitar varios espacios, varias escuelas. Y, bueno, los profes nos dicen: " van a encontrar trabajo, espero, Dios quiera, si así sea". Sí, vas a ver que sí. Sí, después vas a andar diciendo: " no puedo, no puedo". Pero, bueno, me imagino, sí, ya sea con mi mochilita, con mi bolsito, con los textos. Y creo, sin dejar de ser estudiante, porque el preparar una clase lo vi más que nada ahora con prácticas directas, cuatro, ¿no, hijo? Lleva su tiempo. Entonces, me veo así, seguir con los libros a mano, con los textos a mano, buscando, estudiando para dar más clases.*

Entrevistadora: *¿Y qué lugar creés que tuvo la universidad en ese recorrido, en esa proyección que estás haciendo?*

Entrevistada: *Fue importante porque de algún modo el vínculo que vos tenés hoy, ya sea como profe, con el contenido que, por ejemplo, vos vas a dar en una cátedra, o cómo vos te vas a relacionar quizás para resolver determinado conflicto, ya sea siendo tesorera pedagógica, por ejemplo, o como profe, de algún modo lo requerís también a la facultad. Es algo propio, pero también es lo que aprendemos. Entonces, creo que fue significativo. Estuvo y está en todo mi recorrido, está presente de algún modo u otro. Bárbara. Bueno, gracias. No sé si estoy bastante clara, siempre voy a esa pregunta.*

Entrevistadora: *muchas gracias por tu tiempo*

Entrevista 2

Entrevistadora: *Hola buen día .. (...) ¿Por qué elegiste esta carrera y esta universidad?*

Entrevistada: *Bueno, yo desde que tengo dos años sé que voy a estudiar Ciencias de la Educación. Desde siempre. Tuve como mis momentos de crisis porque me frustré con el sistema educativo. Pero bueno, después, porque Andalucía, cuando era chica, era como, yo voy a cambiar el*

sistema educativo. Yo me... Te flasheó. Yo volaba. Y después, como que empecé a, como que fui creciendo y fue como, no, ¿qué voy a hacer yo? ¿Qué voy a poder cambiar? Y me encontré con un estudiante de esta carrera de aquí, en un centro cultural en Santa Fe. Y estudiaba Ciencias de la Educación, y bueno, le empecé a hacer preguntas y me volvió a gustar, y bueno, así.

Entrevistadora: ¿Y esta universidad?

Entrevistada: yo siempre quise... Y bueno, en la facultad, yo sabía que iba a ir a una universidad pública. De la pandemia, cayó mi último año de secundaria en el 2020. Y entonces, bueno, yo soy de Santa Fe. Vivía a diez cuadras de la Universidad Católica y yo sabía que la Universidad Católica estaba funcionando porque tenía un amigo que estudiaba ciencias de educación ahí y fue como que en ese momento la verdad que la pensé porque dije ya veo que yo me vengo acá está funcionando bien en la actualidad, me atraso mucho con la carrera, bueno, ese tipo de conversaciones, hasta que me empecé a charlar con una amiga mía que estudiaba acá comunicación social y me contó que estaba funcionando re bien en la facu, así que me terminé inscribiendo acá.

Entrevistadora: ¿Y cuáles fueron tus primeros días en la universidad? ¿Y si recordás alguna situación que haya sido significativa?

Entrevistada: Uf, fue todo virtual. Salvo que vos hablas de cuando vine por primera vez en la presencialidad. No, bueno, la virtualidad también seguro que tuviste alguna situación que te resultó. Más que nada las primeras impresiones serían, ¿no?

Entrevistadora: ¿Cómo fueron esos primeros momentos de transitar la universidad, la carrera?

Entrevistada: Fue, fue re... Fue muy intenso porque además yo en Santa Fe es así, los... A medida que yo hacía el cursillo acá de ingreso, yo tenía que ir a la escuela. Porque en Santa Fe se hizo como un ciclo de complementación que duró un mes, y íbamos a la escuela en febrero. Entonces, yo a la mañana iba a la escuela y a la tarde tenía los cursillos. Entonces, yo la verdad que estaba muy cansada, me costaba mucho el tema de la universidad, tratando de entender cómo funcionaba, el edu virtual que me costó un montón. Pero bueno, yo creo que a mí me ayudó a como que me logré establecer como vínculos iguales, por ejemplo. A mí que me da como vergüenza por ahí conocer gente, he hecho hacerlo virtual, a mí personalmente me ayudó.

Entrevistadora: ¿Y con qué dificultades te encontraste?

Entrevistada: a nivel académico no, porque la verdad que mi escuela secundaria era muy buena, de hecho, había muchas cosas que yo podía comprender y que por ahí me pedían ayuda a mis compañeros, porque no podía comprender, pero sí a nivel...creo que fue con qué es importante y qué no es importante. ¿cómo tomar decisiones?

Entrevistadora: *sentís que tuviste apoyo en esas dificultades.*

Entrevistada: *¿Desde la universidad? No sé, pero no porque no lo busqué. Me apoyé mucho en mi familia y en mis amigas virtualmente. Si recuerdo haber tenido reuniones con vos, con tutores pares.. Pero, por ejemplo, me acuerdo de una pregunta, que no me acuerdo si me la hiciste vos o nos la hizo Gabriela, si teníamos algún problema con algún profesor. Y yo la verdad es que yo no, era como que... Me daba mucha vergüenza, porque yo no sabía cuál era mi límite, qué era lo que podía decir y qué era lo que no podía decir. Como, porque esas, como que la virtualidad, como que esa relación, no sé cómo decirlo. Mis dificultades tenían que ver más con cuestiones de cómo resolver yo cuestiones de la vida universitaria.*

Entrevistadora: *en relación con el sentido de pertenencia y a la afiliación, ¿cuándo sentiste que formabas parte de la comunidad universitaria?*

Entrevistada: *En el segundo año, cuando vinimos por primera vez acá. Y es más, me atrevo a decir que estábamos en didáctica I. Y la profe nos dijo, porque pueden ir a la biblioteca y nosotros nos quedamos todos como, ¿la biblioteca? ¿Y dónde es eso? ¿Tenemos una biblioteca? Es como que no había muchos espacios que hacen a que uno se sienta estudiante universitario. Que nosotros no los conocíamos. Y más yo, porque viajaba, porque al vivir en Santa Fe iba y venía, entonces yo cursaba y me iba. Entonces, para ella es sentirse estudiante universitario y ser parte de esta universidad, de esta facultad. Yo creo que recién fue en el segundo año y te digo que, a mediados, o sea, cuando empezamos a conocer gente.*

Entrevistadora: *Siempre te sentiste como convocada a asistir, viste que nuestra facu tiene ese tema de que en realidad los estudiantes no cursan semanalmente o digamos más sistemáticamente. ¿Vos siempre sentiste esa necesidad de asistir a clases dentro de ese sentido de pertenencia? Es decir, voy porque, bueno, es mi compromiso, es mi responsabilidad.*

Entrevistada: *Sí, sí, sí... O sea, si no venía era porque no podía o por ahí. Pero no porque sienta que aprendo mucho más acá.*

Entrevistadora: *¿Qué significa para vos ser estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación?*

Entrevistada: *ay, qué pregunta... Implica transformación...Me abrió los ojos. Si bien vengo de entornos muy politizados, reflexivos, mi vínculo y mis relaciones siempre fueron muy así. Pero acá, es como que todo cobró mucho más sentido. Entonces, todas las cosas que a mí me gustan, les encuentro un sentido, encuentro algo que hacer con eso, que me gusta. Eso se siente para mí ser estudiante de esta carrera, de generar espacios para transformar y aprender a la vez en el mismo momento. Desde distintas maneras, o sea, es como que no hay tanto para hacer en esta carrera de ser estudiante.*

Participé por tantos espacios, que la verdad que aprendí muchísimo.

Entrevistadora: *¿Y qué tipo de relación has tenido con los docentes y con otros estudiantes?*

Súper bien, hay uno que otro, pero la verdad que al ser tan poquitos nos conocemos y nos sostienen, entonces sí que tenía una linda relación. Y mucho acompañamiento.

He tenido, o sea, docentes me han mandado mensajes porque estaban preocupados por mí, por ejemplo.

Entrevistadora: *Así como has tenido docentes que vos reconoces que te acompañan y acompañan. La trayectoria. ¿También has identificado tal vez alguna situación a la cual has estado o has identificado que haya así como micro expulsiones de estudiantes con algunos tratos, con algunas maneras, con alguna tal vez metodología?*

Tal vez a veces algunas cosas injustas que uno le pasa mientras transita por la universidad, sí? ¿Te ha pasado en nuestra facu?

Entrevistada: *Sí, sí, lo he visto. No sé si indirectamente a mí. O sea, yo digo, no sé si alguna vez yo me sentí en esa situación, pero sí he visto que pasa con otros. En donde en vez de acompañarte y orientarte, porque claramente estás aprendiendo y todavía no sabes, te da por sentido que yo debería saber eso y si estás en este punto yo debería tenerlo todo listo. Y no funciona así. O, a la vez, también cuando estás en el primer extremo de la carrera, si no hay una orientación, un acompañamiento, una escucha, se vuelve muy difícil, porque hay materias muy difíciles en los primeros años. Y para mí sí hay situaciones en donde no se acompaña lo suficiente. Hay como una relación demasiado simétrica.*

Entrevistadora: *¿Y entre los estudiantes? ¿La relación con compañeros, compañeras?*

Entrevistada: *Aprendí personas con las que al principio no me llevaba, ahora me llevo de bien. Aprendí muchísimo en el intercambio entre compañeros, como que uno también, sobre todo con cortes más grandes, te acompañan, te escuchan, te dicen, mira, deberías hacer esto, hacer lo otro. Capaz que no nos conocemos mucho y simplemente terminás conociendo. Entonces, creo que por más de que no sean mis amigos, nos llevamos muy bien, en serio.*

Entrevistadora: *¿Has participado en algún centro de estudiantes, actividad institucional?*

Entrevistada: *Sí, en todo eso. En todo*

Entrevistadora: *me contás qué significó eso en tu recorrido*

Entrevistada: *Participé del Centro de Estudiantes un año y medio. Bueno, estuve en el Centro de Inductores Pares, estuve en proyectos de extensión, actividades institucionales, acompañé en el CESE. Así que para mí, todas estas puertas son de mucho aprendizaje y es donde uno también aprende desde otras áreas de la facultad.*

Otros espacios de la facultad que quizás uno no conoce y uno puede tranquilamente transitar la carrera sin pasar por estos espacios, pero creo que es donde uno aprende también muchísimo y te abre puertas. Así que, para mí, yo no me arrepiento de ninguna de las cosas que he hecho.

Entrevistadora: en relación al sustentamiento de la trayectoria, ¿qué cosas te ayudaron a seguir estudiando a lo largo de estos años?

Entrevistada: Mis amigas, mi familia, docentes. Los espacios de la Facu este año más que nunca. Cada uno, una palabra de aliento, una orientación. Esa experiencia que vos describís, universitaria con los docentes, y que nuestra carrera... es difícil, tiene una carga horaria importante, o sea, ¿vos cómo fuiste armando todo ese proceso de estudio tuyo? Soy una persona bastante estructurada, entonces yo creo que a mí eso me ayudó mucho. Y logré, en su gran mayoría, logré hacer las cosas dentro de los tiempos, supuestamente las trayectorias que se suponía que tenía que hacer, ¿no? Pero sí es cierto que... Hay situaciones en donde por ahí te pasan por arriba. Por ejemplo, en primer año hay una materia que para mí es muy compleja para estar en primer año. Yo en ese momento no la pude hacer. Ahí hay mucho acompañamiento también de otro compañero que te explica que ya la cursó, que te pasan sus apuntes.

Muchas veces también...Entonces, antes que te dicen, 'bueno, no pudiste venir', si querés hacemos una clase de consulta. Hay muchas formas, siento que hubo mucho acompañamiento desde estos espacios así para que uno también pueda continuar y no decaer. Y mis amigas, yo sin mis amigas no estoy acá. ¿Tus amigas serían tus amigas de la facu o amigas que vos tenés por fuera pero que te acompañan? De la facu. De la facu.

Entrevistadora: ¿participaste en beca? ¿Tutoría o programa de acompañamiento?

Entrevistada: Sí. Lo anterior era más que nada por ser el centro de estudiantes y acá, bueno, estás acompañando, estás, digamos, en el programa de tutores de pares. ¿Esa experiencia cómo la describís vos? Digo, de mucho aprendizaje, porque conocí espacios de la facu que no conocía, aprendí muchísimo de cómo hacer cosas de la gestión, que a mí, por ejemplo, me súper interesan y que, hasta ese momento, cuando yo inicié, que estaba en tercer año y no conocía. Conocí mucha gente que hoy me acompaña, que me orienta. Siento que fue de mucha transformación. Aprender desde otros espacios de la facu que, como siendo estudiante, simplemente no conocía.

Entrevistadora: ¿cómo describís tu experiencia universitaria hoy, hasta ahora?

Entrevistada: Una montaña rusa. Como que los primeros años ascendentes, después tuve mis momentos de crisis, nunca a nivel de 'voy a dejar la carrera', pero sí mucho. frustraciones con materias como 'yo no puedo resolver esas situaciones'. Hubo un año entero que estuve para rendir.

Ah, un año entero que yo solo rendí una sola materia. Me bloqueé, yo tenía que aprobar eso y no pude rendir otra cosa, pero fue un bloqueo mío ese día, que yo debería haber aprovechado. Bueno, si esto no me sale, arreglaré otra cosa.

Entonces es como que... Tengo momentos en donde parece que va todo bien y después momentos en donde deaigo, pero vuelvo a levantar. Pero bueno, nunca a nivel voy a dejar la carrera, eso es.

Entrevistadora: *¿y cómo te imaginas una vez que estés egresada?*

Entrevistada: *Ay, no sé. Me gustaría, bueno, si está en el nivel secundario o para dar clases en el nivel secundario me gusta mucho. Y después me gusta habitar espacios de educación no formal.*

Entrevistadora: *Y en un futuro la gestión educativa me interesa mucho. ¿Y qué lugar crees que tuvo la universidad en este recorrido tuyo?*

Entrevistada: *Importantísimo, porque quizás yo había cosas que no sabía que me gustaban y que por estar acá... por decirte, mira Emi, hay tal cosa, y sí, vamos, y ajá, y esto es lo otro, y vamos, y como que se me abrieron las puertas, y aprendí muchísimo, pero por estar en la universidad, porque por fuera, por mis experiencias anteriores, capaz que no conocía estos espacios. Y había cosas que no sabía que me iban a gustar y ahora me encantan y me re gustaría trabajar en eso.*

Entrevistadora: *muchas gracias!!*

Entrevista 3

Entrevistadora: *La entrevista consta de un momento de elección y permanencia y un análisis más retrospectivo sobre la experiencia universitaria. Entonces, cuando iniciaste la carrera de Ciencias de la Educación, si recordás elementos que han intervenido en esa elección, por ejemplo, los antecedentes familiares.*

Entrevistada: *como en cuarto año más o menos de la escuela tuve como un acercamiento a la filosofía y luego recuerdo haber hecho algún trabajo de lengua y literatura, con un pensamiento como muy existencialista, para mí muy adolescente en ese momento, mirándolo para atrás, de haber escrito un par de textos. Y por otro lado, más o menos como en el mismo momento... Yo empecé a trabajar en un grupo de apoyo escolar que lo realizaba en la parroquia de mi barrio para chicos de primaria, digamos. Hasta primero, segundo, como mucho de la secundaria, y eran chicos que viven en una parte de un asentamiento que queda pegado, digamos, a mi barrio. Y esos chicos asisten a la escuela pública del barrio. Y bueno, como que eso a mí como que me generó como mucha indignación frente a la pobreza, frente a la miseria, frente a un salir*

de mi casa. Tampoco, no sé, no vengo de una casa de las mega comodidades, pero bueno, medianamente... clase media-baja, tener un techo. Compartir con estos chicos y ver la situación, digamos, de tener padres analfabetos, de tener mucha dificultad para ir a la escuela. De pertenecer a un grupo, acompañar ese proceso, de esos chicos, me hizo tener ese interés o esa preocupación por decir qué pasa acá, qué es lo que está mal, para que los pibes terminen séptimos o vayan a quinto grado y no puedan leer, básicamente. Obviamente también el grupo se encargaba de dar la copa de leche, de tratar de reponer ahí todas las carencias materiales, familiares, de asistir, acercarnos a la casa, a ver de qué manera se podía ayudar, siempre con ropa, con algún alimento, alguna cuestión. Eso creo que a mí como que me cambió la mirada, la perspectiva de mi vida, no sé, de decir para dónde voy, porque en realidad en la escuela, si quieres, como más en términos de gustos, de... qué materia me gustaba más, me gustaba más la biología, de hecho, me anoté a dos carreras cuando iba a empezar la facultad y mi opción A siempre fue con ciencias de la educación y mi plan B era biodiversidad, me anoté también. Eso creo que marcó fuertemente después. Obviamente yo, como que me acercaba y no tenía, yo no tengo padres docentes ni familia cerca, así.

Entrevistadora: ¿Y a la carrera cómo la conociste, Meli? ¿Cómo conociste la carrera?

Entrevistada: No me acuerdo exactamente. O sea, sí, bueno, ahora que pienso, un primo de mi papá, pero lejano porque vivo en Córdoba, pues tuve una experiencia en la educación. Pero no me acuerdo exactamente si lo conocí aún conversando con él, o bueno, tuve también una materia que no era orientación vocacional, sino que era orientación en contextos laborales. Y la profesora nos daba test vocacionales, como para decir, ¿por qué lado te orientabas? ¿por magnética? ¿por matemática? ¿por geología? Pero no me acuerdo exactamente cómo, o no sé si la feria de carrera fue la que fui, yo me acuerdo haber ido a la feria de carrera, pero como que estaba sobre todo en la UNL, o era de la UNL.

Entrevistadora: ¿en tu familia eres la primera en concurrir a la universidad?

Entrevistada: No, no. Mi papá fue en la universidad y mis tíos. Mi mamá no, pero un tío, digamos. Como que de alguna forma estaba en la idea de seguir estudiando. De que es importante, de que iban a su promesa transitoria.

Entrevistadora: ¿recordas cuáles fueron los principales cambios entre la secundaria y la universidad?

Entrevistada: Sí, pero me estoy acordando de otra cosa. Yo, cuando estaba en quinto año, estaba muy enojada con la escuela. Porque yo tenía muchos intereses, por ejemplo, fuera de la escuela iba al inglés, y en el último año, en los últimos meses, empecé a hacer el ingreso de biodiversidad, que era estudiar química y matemática en la facultad. Y el nivel ya era exigente; ya

en ese momento me daba cuenta de que usaba los sábados nomás y tenía que estudiar toda la semana para poder más o menos ir entendiendo. Y en la escuela yo sentía que perdía el tiempo. Como que me obligaban a estar en la escuela y no...No sé por qué, como que en quinto año es como libre, como bueno, no les vamos a exigir que cumplan. Bueno, por lo menos en mi escuela era así. Y bueno, y después entrando a la universidad, bueno, justo yo entré en pandemia, entré en 2020. Y bueno, yo digo, por suerte la facultad se adecuó súper rápido, los profes pasaron todo virtual en una semana y se arrancó, digamos, a tiempo, si se quiere, y no hubo ningún problema para pasar el formato. Pero sí, la dificultad de la cantidad de material que tenía que leer de golpe, eso a mí, yo digo que el primer y el segundo año fueron muy difíciles de poder manejar, no sé, tener un panorama general de qué estaba estudiando con la cantidad de materia que tenía. Y alguna súper densa, la historia del pensamiento en primer año, me acuerdo que era muy difícil, era muy difícil.

Entrevistadora: ¿Te costó la virtualización ese año 2020,? Recién estábamos iniciando?

Entrevistada: Casi todas las clases nos daban virtuales sincrónicas. Y para mí estaba bueno porque era no lo mismo que estar en el aula. Yo no tenía el ingreso presencial, y bueno, estar en el aula es exponer el cuerpo, es hacer más grupalidad, es reconocerse con el otro, enseguida hacer grupos. Eso costaba más, si nos decían hacer un trabajo, costaba con quién me pongo un grupo. No sé, como que no te daba mucha confianza de compartir virtualmente, no es lo mismo. Pero yo creo que me adapté bien, por suerte yo tenía mi computadora, un espacio donde estudiar.

Entrevistadora: ¿Hubo otras dificultades?

Entrevistada: Una cosa que me acuerdo de lo difícil, me acuerdo en primer año haber escrito un texto de 20 páginas, un trabajo final así, una producción escrita por mí, en el secundario no sé si había escrito más de una página, la verdad.

Entrevistadora: Las expectativas depositadas inicialmente o alguna representación al momento de elegirla, ¿coincidieron con el posterior tramo de formación?

Entrevistada: La verdad es como que no me acuerdo qué expectativa tenía, como que en realidad no sabía qué esperar, porque era algo tan desconocido. Pero yo creo, digamos, no sé si en esto de cumplir expectativas, sino en general, luego de haber recorrido, yo creo que es una buena formación. Me acuerdo haber hecho, por ejemplo, de filosofía. Te vigilaban por la cámara, tenías que escribir y ponías más tiempo de lo que escribiste. Pero en general sí creo que hubo una flexibilidad que ayudó a transitar ese primer año, que si no hubiera sido muy difícil. Pero sí, respecto a la exigencia, yo ingresé con mucho miedo, como que todo el mundo, cualquiera que haya empezado en la universidad me decía, va a ser re difícil. Los primeros dos años más que nada, yo creo como que después de los primeros dos años ya hay un bagaje, un vocabulario, una práctica

de la escritura que uno ya incorporó y que puede más o menos ir resolviendo con otra facilidad que no tener los primeros dos años. Para mí, fue ese tiempo También súper intenso. Pero sí, hay un proceso que va facilitando para después.

Entrevistadora: ¿Cómo describiría los rasgos de iniciación a la carrera o las actividades inaugurales de ese primer año? Por ejemplo, con relación al conocimiento, a la institución, a la sociabilidad, a profes, pares, yo después voy por partes, si quieres, ¿no? ¿cómo describís esas primeras actividades de inicio a la carrera? Y si encontrás alguna diferencia o registrás alguna diferencia entre el primer y el segundo año de la carrera.

Entrevistada: En el ingreso me acuerdo como que había actividades de integración y yo creo que los trabajos de grupo ayudaron a formar como más lazos de contacto con vos después de terminar la clase. Eso para mí ayuda. Yo también me acuerdo haber hecho un recorrido por toda la facultad que también, como que te vas haciendo un compartó, un espacio, como si no quemarías la información. Y después durante las clases de los materias, yo me hice un libro con una chica con la cual después sosteníamos. Hacer grupo en todas las materias con la misma persona, digamos. Y la virtualidad por ahí te da un poco de lejanía con los profes, como que te da menos confianza para hacer preguntas, te da más vergüenza, encima muchas clases se grababan y eso no... Al contrario de generar más accesibilidad o más libertad para preguntar, no, te da como, no, por las dudas no pregunto, mejor después mando un mail. Y bueno, la comunicación por el aula virtual y el mail no es muy amena, muy, no sé, amistosa para mí.

Sí, era como preguntas solamente formales, no había otra afinidad con los profes, que a uno le permita entender cómo funciona, o si, no sé, por ejemplo, si los profes entre ellos tienen relación, o sea, yo me preguntaba, ¿entre ellos se vinculan? ¿Saben lo que estamos dando en una materia y en la otra? En pandemia me imagino que habrá sido re difícil. Para mí, bueno, los dos años fueron cursados virtuales. Yo la única actividad que tuve como presencial, en primer año me acuerdo que tuve que ir a una escuela, porque había un trabajo que se hacía sí o sí, y en las escuelas secundarias ya habían empezado el trabajo en burbujas, es decir, que los chicos asistían. Sí, no, el primero no. El segundo, con la primera didáctica, ya teníamos que hacer un trabajo de instrucción en la escuela y ahí me acuerdo haberme encontrado con mi amiga con la que yo me venía hablando hacía dos años. Solamente por mensaje y llamada, nos encontramos precisamente. Fuimos a la escuela junta, y a pesar de eso, no haber sido dentro de la facultad, nos hizo sentir como si ubicáramos nuestra posición. Qué es lo que estábamos estudiando, digamos, cuando fuimos a asistir a una clase, digamos algo tal. No era de participar activamente, sino solamente estar, tomar nota, registrar, y después hacer un análisis con un grupo, muchas veces nos hacía sentir un poco más parte como de la comunidad educativa, como decían.

Entrevistadora: ¿vos sentiste que para segundo año ya tenías más facilidad para leer?

Entrevistada: Para interpretar, más que nada en cantidad, con el que vos decís, bueno, la verdad que lo que leí en primer año, en segundo, yo ya estoy notando cambios porque en realidad... Hubo así como no solo una acumulación de saberes, tal vez, o de temas, sino que además vos podés volver a apropiarte, volver a leer, entendiendo cosas que tal vez en primero te resultaban más complejas, más difíciles. O primero y segundo fue así como medio todo lo mismo, de la dificultad en la lectura, en la escritura. Para mí sí, la dificultad del primero y segundo yo la recuerdo como la misma, o sea, muy exigente, mucha lectura, muy difícil de procesar, muchísimo tiempo para subrayar, para hacer resúmenes, un proceso súper lento para poder entender.

Entrevistadora: ¿Podés identificar obstáculos o dificultades que inscribieron tu tránsito por la carrera? Sea emocional, sea académico, sea por trabajo, sea por traslado. Bueno, el que recuerdes.

Entrevistada: Sí, más allá de la pandemia, hubo años donde era particularmente difícil el trato con ciertos profes. Más allá de haber pasado la materia, haber aprobado. Cuando hay una falta de comunicación entre la exigencia y lo que se da en las clases, no entiendo, no había forma de entender. Entonces era como un camino a tientas, de decir, 'bueno, más o menos respondo esto en el trabajo, pero en realidad ninguno del grupo tenía claro lo que tenía que hacer'. Y eran, bueno, trabajos largos, más allá de mucha lectura, era de no poder interpretar la consigna, una dificultad de criterios en la evaluación y de comunicación, obviamente.

Y bueno, después, no, después en quinto, no, en quinto no, creo que no, más o menos como esas tres profes me acuerdo de haberme sentido mal, de haber sentido que las cosas no estaban bien para ser una institución, una persona a cargo de una cátedra. Yo me acuerdo de generar mucho malestar, pero muchísimo, como decir... Era como muy, muy indignante. ¿Y vos tuviste alguna dificultad, por ejemplo, para que sentís que, bueno, hubo una cátedra a la cual quedaste libre y eso como que te atrasó? Sí recuerdo haber pensado como en dejar la carrera, o no, no sé si dejar directamente, pero plantearme, decir, quiero ser profe, no sé si quiero ser profe. También lo que me pasaba mucho era... Como la carrera es tan amplia y va para tantos lados, de no saber, no poder visualizarme al futuro. De decir, ¿de qué espacio voy a ubicar finalmente? ¿Cómo, de qué voy a trabajar? Como esa... Hasta el día de hoy, digamos, ¿no? Porque ser tan amplia esa apertura a tantos espacios, o ver que los profes se dedican a tantas cosas diferentes, me generaba mucha incertidumbre, y eso sí, me perdía, me decía, ¿por qué no elegí, no sé, contador, que ya sabe lo que va a hacer, va a hacer siempre lo mismo?

Entrevistadora: en la medida que ibas cursando, tu grupo inicial de compañeras y compañeros, digamos, fue así como abruptamente decayendo, descendiendo, dejaron, abandonaron.

Entrevistada: Empezaron a quedar libres en materias, entonces como que hubo una discontinuidad ahí del cursado. ¿Eso te pasó? ¿Sentiste que...?

Porque tu grupo era bien grande. Más que nada recuerdo porque fue un número muy distinto a los anteriores y muy distinto a los posteriores. Porque en realidad era una... No, mirá, estoy diciendo algo que no es cierto. El 2021 cuando se... Se pensaba que iba a seguir la virtualización, el número de inscriptos a la carrera fue muy alto en 2021. Mientras que en 2020, que todavía fueron 30 más o menos, no eran más que eso, ¿verdad? La verdad es que no lo conocí. Para mí era un grupo numeroso, como menos 30, sí. Pero ese número cayó rapidísimo. Como decís, en el primer mes, tres, ya... No sé. Y aparte no me acuerdo ni siquiera las caras, porque como era todo virtual, la mayoría no prendía las cámaras, perdía el registro.

Entrevistadora: ¿Cuál es, si podés identificar facilitadores que posibilitaron la permanencia en la carrera elegida?

Entrevistada: Sí, me acuerdo de una táctica que yo digo mía, que era siempre preguntarle a chicas que ya habían aprobado la materia, qué les tomaron de examen final. La verdad que nunca fui a pedir resúmenes, siempre armé mis propios resúmenes. Pero sí, algunos me han pasado los textos que yo me ahorraba de imprimir una materia y me pasaban los del año anterior que había cursado. A veces eran los mismos, a veces no, pero más o menos con eso se ha bajado un montón.

Y sobre todo eso, conversar mucho, como buen, ¿qué te preguntaron? ¿Cómo te fue el FTP? ¿Qué dificultades? ¿Qué onda este profe? ¿Te toma lo mismo que te da la clase o te toma otras cosas? ¿En qué le pone énfasis? ¿Te toma lo de todo el año o solamente una parte? Eso me acuerdo súper bien de preguntar, siempre, siempre, siempre tener una referencia. Capaz de después pasaba otra cosa, pero eso me servía para sentirme más cómoda en el momento de rendir, sobre todo porque rendimos oral y no es el tiempo de leer la consigna, la interpreto, tengo que contestar en el momento y a mí eso me generaba mucha seguridad.

Siempre tenía alguien para preguntarle, que me iba conociendo en alguna materia y me iba preguntando. Después también, el primer año, Dami y Suiva me pasó un montón de textos, ella había terminado la carrera y me pasó un montónazo de textos, me fui a buscar a su casa, impresos, y bueno, ahí sí había igual más diferencia, porque había más diferencia de años, pero en algunas materias también me recibió tener esos impresos. Y bueno, después el grupo de compañeras siempre, siempre estar preguntando. Que vayamos a la par, que si hacíamos, por

más que fueran distintos grupos de trabajo, bueno, ¿por qué lado van? No sé, hasta preguntar, bueno, ¿cuántas páginas te llevó el trabajo? Más o menos para hacer la misma cantidad de introducción y no irnos uno mucho más que otro, digamos. Y hasta eso, por favor, sí.

Entrevistadora: ¿consideras que existe una distancia entre el imaginario construido de profesores y profesoras universitarios y el encuentro que tuviste con los mismos, digamos?

Entrevistada: cierta diferencia entre la posición por la política, que se tomaba ciertas cuestiones o cierta expresión de la voluntad o de cierto pensamiento político, y después, como sentir cierta indiferencia frente a algunas decisiones de la facultad, cuando me fui metiendo como... No sé, por ejemplo, en las reuniones de consejo directivo, en algunas asambleas que hubo, que los profes tuvieron que votar, elegir algunas cuestiones, donde, no sé, se esperaba que tal profe tome una decisión, no sé, por ejemplo, por la toma el año pasado.

Bueno, algunas pequeñas decisiones de involucrarse en algún trabajo para los estudiantes, algún proyecto de extensión, alguna cuestión.

Entrevistadora: ¿consideras que la facultad en general y la carrera en particular generó dispositivos de acompañamiento en relación a dificultades o obstáculos que vos sentís que pueden haber sido tuyos tal vez o tal vez de algunos compañeros o compañeras que... Que vos decís, bueno, sí, la verdad que en esto la facultad facilitó o no.

Entrevistada: Sí, creo que para mí, como sentimos parte de la facultad, se produjo más que nada participando en espacios fuera de la facultad, como cuando nos hacen ir juntas a cierta escuela. Visitar, pedir permiso, todo el proceso que implica, que genera la grupalidad entre los mismos estudiantes, entre nosotras, o genera todas mujeres. Y después también el paso por las becas que fui haciendo, primero estuve en tutorías pares y después estuve en la secretaría. Y eso me terminó de reforzar la pertenencia institucional, el entender cómo funcionan las facultades. También dentro del grupo de tutorías, intentar acompañar a otros estudiantes nos generaba a nosotros una visión de... Dentro de las distintas carreras, pero también había cuestiones diferentes, como muchas horas prácticas, por ejemplo, de trabajo, más que teóricas, no me acuerdo bien, pero bueno, evitar esos espacios me generaba más. Sentirme más sentido de pertenecer. También la biblioteca, por eso la biblioteca, como fui a ir mucho a tratar de no imprimir tanto e ir a la biblioteca y acceder al libro completo y conversar con los bibliotecarios, también siento que me hacía como sentirme parte.

Entrevistadora: ¿Identificaste mecanismos que fueran expulsores en procesos institucionales?

Entrevistada: Y lo que mencioné, digamos, porque lo relacionamos antes, pero también la buena exigencia que... que para mí no correspondía para hacer una materia, no sé, por ejemplo,

taller de prácticas de lectura y escritura, el trabajo final fue más largo que el trabajo de la práctica. Me entiendo. Una exigencia en ciertas, bueno, en varias. Trabajo muy, muy largo. A pesar de ya haber hecho parciales de trabajo durante la materia, durante el tránsito, se prolongaba eso. Eso para mí era súper expulsor porque había muchos estudiantes que regularizaban, ahí raspando, digamos, de cumplir con asistir, con hacer un examen en los trabajos. Y después... generar un proceso extra para después, ya generaba desvinculación, o bueno, lo hago después, el año que viene, eso para mí es discurso obvio, no poder cumplir la trayectoria en el tiempo que...

Entrevistadora: Si participaste en actividades estudiantiles diversas, agrupaciones, consejera, alumna, bueno, me contaste también. ¿Algo más que hayas hecho? ¿Tutora? ¿Becada? ¿Becaria? ¿consejera fuiste o no?

Entrevistada: No, no me animé.

Entrevistadora: ¿Qué secuencia cultural e intelectual consideras haber puesto en juego para construir el oficio de estudiante? ¿Secuencia?

Entrevistada: Sí, más que nada secuencia en el sentido de que si tuviste como momentos, ¿no? De tanto en tu trabajo intelectual e incluso... pensando todas las experiencias que hiciste, además del trabajo intelectual propio de una cátedra, sino todas tus otras experiencias, si eso como que te posibilitó. Viste que el oficio de estudiante, de alguna manera, es cuando vos ya pudiste construir, digamos, ese vínculo con el sentido y el para qué vos estás en la facu y ya tenés, digamos, esa disciplina, inclusive de estudio, que creo que vos justo... pasa de que sos una estudiante como modelo, ¿no? Has ido al día con la carrera, tenés un excelente promedio, porque bueno, además, yo vi tu historia académica, pero cuando Milagro me la mostró cuando estabas por allá, me dice, ay, mirá esta chica, qué copada. Esto todo informado no va a ir en la entrevista. De tu trabajo intelectual que fueron marcando como distintas instancias dentro de tu formación. Te voy a decir, bueno, ya hay cosas que yo ya, qué sé yo, la escritura, que para mí en primer año era una dificultad. O la lectura, que tal vez para mí realmente era una dificultad. Digo lectura no solo en la lectura, por un lado en la cantidad, por otro lado descomprimiendo lo teórico, pero tratando de ver qué hago para entender analíticamente un texto, por ejemplo. Todo ese trabajo intelectual que requiere como otro tipo de... qué sé yo, de análisis y demás. ¿Eso vos sentís que fue en secuencia?

La intensidad de los primeros dos años es de lectura, de hora, de lectura, hora frente a la computadora, intentando ver videos, las clases grabadas. Hacer resúmenes, muchísimas guías de lectura. Sí, eso los primeros dos años, como que requirió muchísimo y a pesar de todo el tiempo sentir que igual me desbordaba y que no entendía bien la lógica.

Podía memorizar todo eso o entenderlo, porque en ese momento todavía pensaba en memorizar textual, poner los primeros exámenes del primer cuatrimestre, que es un poco la lógica de la escuela secundaria, como hacer exámenes tan cortos, muy textuales. Pero después, cuando apenas ingresás, ya te das cuenta, esto no lo puedo memorizar textual, tengo que entender la lógica de relacionar los conceptos, las ideas.

Entrevistadora: ¿Podés definir un tiempo de pasaje o de aprendizaje en el que te despegaste de la cultura escolar? pero no terminaste de adquirir las condiciones del mundo académico. Es decir, un poco lo que me decías recién, ¿no? Como que en el inicio usabas como las mismas estrategias o el mismo mecanismo que uno hace para estudiar en la escuela y después es como que empezás a entender de otro modo, digamos, ¿no? ¿Eso vos lo sentiste entre primero y segundo?

Entrevistada: Sí, en tercero también. En tercero pude tener otra forma de estudio que no me requería memorizar, todo memorizar. Yo creo que en tercero sí entendía más. No era solamente memorizar, era más entendimiento.

Entrevistadora: Dale, mira, te pregunto si vos trabajaste mientras estudiabas o no.

No, me hice algún otro trabajo, fui a estudiar, fui a hacer inglés, a hacer otras cosas, pero...Dedicación, casi dedicación exclusiva al estudio tuviste. Sí. Bueno, si pensaste en abandonar la carrera, medio que ya lo conversamos, generaste algunas estrategias o tácticas para permanecer. Creo que también ya las conversamos. No sé si recordás alguna otra, pero creo que ya me las dijiste a todas, inclusive la que era tuya, esa de andar preguntando a compañeros o cómo habían sido las instancias de examen.

Entrevistadora: tuvieras que elegir tres palabras que describan o sintetizen tu afiliación institucional, ¿cuáles elegirías? como el sentido de grupo, de grupalidad, el lazo, por ahí lo pongo. Yo creo que esta permanencia es bastante sólida, por lo menos por cómo fui haciendo esas becas, más allá del aula. Yo siento que era una permanencia interesante. Y después, no sé, una permanencia que de todas formas siempre tenía dudas de permanencia. La duda, o sea, como el grupo, la permanencia y la duda.

Entrevistadora: ¡muchas gracias!

Entrevista 4

Entrevistadora: Hola .. (..) ¿en qué año ingresaste?..

Entrevistada: Ingresé en el 2021.. o sea que casi un año posterior a la pandemia. Sí, que igual fue todo virtual.

Entrevistadora: ¿por qué elegiste la carrera?

Entrevistada: Yo, en realidad, cuando yo conocí la carrera, fue en una feria de carreras, en Santa Fe, que había ahí el stand de la Petroner, y ahí conocí la carrera. Y una vez que conocí la carrera... Ahí recién me puse a conversar con mi mamá, que también tiene muchas conocidas que estudian eso, y después me comuniqué con la Gaby, ahí de la educación, del gabinete, para hablar de la carrera.

Después también una profe mía de secundaria, me enteré que era de la educación, entonces también conversé ahí con ella, pero fue como al revés, digamos, primero conocí la carrera y después fue como conociendo otros lugares para informarme, digamos. Fue la primera carrera que elegí, ¿no es cierto? Terminé el secundario, elegí y esa es la carrera que hoy estás, digamos.

Entrevistadora: ¿Soy la primera en tu familia en concurrir o asistir a la universidad?

Entrevistada: No. No. No. Ambos papás son profesionales.

Entrevistadora: ¿Cuáles fueron los principales cambios, si vos recordás, identificas, entre el nivel secundario, o sea, la escuela y la universidad?

Entrevistada: Sí, muchos. Más que nada el primer año con la lectura y la escritura fue como el gran cambio. Si bien nunca se me hizo difícil en la secundaria todo lo relacionado con leer y escribir, pero bueno, la universidad era como otro nivel de... De profundidad, entonces eso fue, acuerdo capaz que hasta mitad del primer año estuve ahí tratando de encontrarme con las lecturas de escritura.

Y después sí, yo venía de una secundaria privada, pasar por una institución pública tiene otros códigos y tiene otras maneras de transitarla, quizás con más autonomía o con otro tipo de vínculos con docentes y estudiantes que en la secundaria yo no tenía. También como mi primer año fue pandemia, muchas de esas cosas como que las conocí después, en mi segundo año. Pero sí, muchísimos cambios, pero principalmente con el conocimiento, la lectura y la escritura, seguro.

Entrevistadora: ¿Vos, las expectativas que depositaste inicialmente a la carrera o las cosas que vos imaginabas, representabas al momento de elegir las, coincidieron con tu posterior tramo de formación?

Entrevistada: Es que en realidad yo no sé si tenía una expectativa. En mi cabeza de chica de 17 años era listo, voy a cambiar el sistema educativo. Tiene sus dificultades, pero como que yo no sabía mucho de qué se trataba. Entonces como no pude depositar una expectativa. Eso fue re loco porque yo me metí, arranqué sin saber básicamente.

Entrevistadora: ¿Cómo describirías los rasgos de iniciación a la carrera o las primeras actividades que forman la inauguración del primer año? ¿Y si encuentras alguna diferencia entre el primer y segundo año de la carrera?

Sí, en mi caso particular fue pandemia, mi primer año y presencialidad plena el segundo. Entonces, sí, el primer año, como que parecía todo un poco más sencillo, porque había cambiado la dinámica de las cátedras, se recortó mucho también el material. Casi pude acceder a la promoción en todas las materias, algo por dos. En cambio, segundo fue como todo lo contrario, muchísimas horas de cursada, que también ahí se sentía mucho la diferencia entre la victoria y la presencialidad en el cuerpo, digamos.

Entrevistadora: ¿Vos sentiste que en la pandemia o en el tiempo en que...en que se gestionó la virtualización había más flexibilidad y posibilidades para los estudiantes que después cuando vino la presencialidad?

Entrevistada: Puede ser. Está bien que eran materias distintas, ¿no? Vos justo, bueno, cursabas una, después cursabas otra, pero lo que yo digo es, ¿vos sentís que la gente en pandemia como que tuvo otra empatía tal vez? Sí, puede ser. Sí, sí, sí. Sí, porque era siempre de entender el contexto y más de sostén, quizás, como para tratar de que la gente no abandone, que con la presencialidad, bueno. Yo creo que hoy en día están como volviendo a esa flexibilidad. ¿Por qué? Y porque cuando uno, ¿qué sé yo, necesita un tiempito más para entregar, necesita una clase de consulta, necesita un diálogo con el profe, como que el contexto siempre sale. Pero siento que sí, que en la pandemia hubo mucha más flexibilidad que con respecto al segundo año.

Entrevistadora: ¿Cuando iniciaste el curso de ingreso. Y esas primeras actividades del primer año, digamos, ¿recordás que algo haya sido como que, no sé? ¿Te motivó? ¿Te gustó? ¿No te gustó?

Entrevistada: Me gustaba porque yo sentía que estaba haciendo algo de la universidad y era como, chau, otro nivel, otras cosas nuevas. Pero sí que a veces era medio engorroso porque estabas como 6 horas por ahí enfrente de una computadora y era medio engorroso. O 3 horas y es como que se hace...

Entrevistadora: ¿podés identificar obstáculos o dificultades que inscribieron tu tránsito por la carrera? Sea emocional, sea académico, sea por trabajo, sea por distancia, por traslado.

Entrevistada: Sí, yo creo que mis obstáculos están haciendo ahora... Hay materias que por ahí son muy complejas, demandan muchas horas por afuera del cruzado, digamos, y que por ahí no se contempla a la hora de evaluar o de entregar y eso. Y bueno, este año estoy con la práctica didáctica 4 y es mi principal obstáculo porque es muchas horas, no solamente de ir a otras instituciones, que estamos dos veces a la semana yendo casi dos horas a las 11 de la noche. Sino que también lo que te demanda de tiempo extra en tu casa, tuve que dejar algunas materias para enfocarme en esa cátedra, entonces, como mi principal obstáculo está siendo ese, creo, hoy en día.

Entrevistadora: Y dentro de ese obstáculo más académico que me decís, ¿también has tenido otros obstáculos más emocionales, dificultades emocionales? ¿Te pasó alguna vez las ganas de dejar la carrera?

Entrevistada: No, eso nunca me pasó.

No recuerdo porque siempre me gustó la facu y, aparte, yo como que incursioné en otros espacios por fuera de lo que es la trayectoria, digamos, académica de materia. Entonces, como que eso también me motivaba mucho a continuar.

Sí, obstáculos de pensar, no sé, no comprender un texto, más que nada en los primeros años, hasta que uno le entiende la lógica.

Entrevistadora: podés identificar facilitadores que posibilitaron la permanencia en esa carrera. Por ejemplo, algún soporte institucional, porque, bueno, tenés un grupo de pares, porque tenés lazos.

Entrevistada: Sí, sí, yo creo que lo humano de nuestra Facu es lo que principalmente te motiva a continuar. El contacto que tenés con los profes, con los equipos de la Facu. Bueno, yo estuve en tutoría también, aunque también recibí muchos estudiantes buscados en Sosten.

Entonces, yo creo que lo humano es lo que más te motiva del grupo, el vínculo con los profes, y que es todo también accesible, podés hablar con cualquier persona, no importa el rato que sea, buscándose sostén, y creo que eso es lo principal.

Entrevistadora: ¿No tuviste ninguna situación, por ejemplo, en la cual sentiste que tal vez existió, así como un modo, no un buen modo de referirse a estudiantes en el aula?

Entrevistada: Sí, eso de las exigencias o de ir sin buscar un ida y vuelta con los estudiantes, eso de ir a la clase y chau. Algunos malos tratos en un sentido de... de responder mal o de tratar mal en esto de la superioridad docente-alumno.

Y sí, después he tenido otras dificultades, materias que en el medio han tenido problemas entre titulares y auxiliar y que han quedado medio... desorganizada en que, bueno, las exigencias continuaban, digamos, y uno se tenía que acomodar a eso y estaba como medio solo en ese acomodamiento. ¿Vos has visto, por ejemplo, que en nuestra facu hay como dificultades para los acuerdos? entre el profe titular o asociado adjunto y los auxiliares?

Entrevistadora: vamos a la afiliación: consideras que la facultad en general y la carrera en particular genera dispositivos de acompañamiento en relación a esas dificultades o esos obstáculos.

Entrevistada: Sí, sí, sí. Yo creo que quizás en...El principal problema es que cuando uno ingresa no sabe mucho de esos dispositivos y siempre es la dinámica que uno se tiene que acercar

a esos dispositivos. Entonces por ahí uno desde el conocimiento por ahí se termina perdiendo en el camino porque nunca sabía que existía.

Pero sí, los dispositivos están, no sé, yo creo que participaban de los autores también, el dispositivo está en acompañamiento. Yo creo que hay que repensar la forma de acercamiento.

Si tuvieras que pensar vos por la cantidad de carreras de materia que ya has cursado, si vos sentís que hay también un acompañamiento docente. a los estudiantes en cada espacio, digamos, curricular.

Sí. Por ejemplo, que pueden ser prórrogas para trabajos. Viabilidad de las planificaciones, porque preguntarte si hay planificaciones que exceden lo que efectivamente se puede hacer en un tiempo material de un año. o un cuatrimestre, depende del tipo de materia, pero que voy a decir, la verdad que no solo la ambición, sino lo inviable que es esta propuesta, hace que después estemos como haciendo un cursado dentro de un tiempo que no existe, digamos, en la currícula.

Entrevistadora: Pero cuántas veces decimos que tenemos que hacer trabajos que exceden el tiempo de la regularidad y seguimos haciendo por dos o tres años. ¿Eso sigue pasando o ya no tanto?

Entrevistada: Sí, y más que nada ahora sí. Las clases están como entrecortadas en el contexto, digamos. Muchos trabajos quedan, quizás tendríamos que haber arrancado a mitad de año y recién ahora estamos viendo...

La del armado, yo tengo mucho, las materias que a mí me quedan rendir es porque me falta un trabajo final.

Y sí, porque los tiempos se juegan muy en contra también y hay cátedras que se proponen también mucha bibliografía para desarrollar y es imposible desarrollarla. Sí, o muchos trabajos que dependen de que vos vayas a otras instituciones. Y que eso también lleva otro tiempo, y con los tiempos de los paros, hay cátedras que sí han acomodado, han reformulado el trabajo final para que no sea, bueno, el trabajo que siempre se pide, sino bueno, en los plazos que pudimos terminarlo. Pero la mayoría de las cátedras no.

Entrevistadora: Participas en actividades estudiantiles diversas, como agrupaciones, consejera, auxiliar, alumna, etc.

Entrevistada: No, ahora ya no soy más. Ahora justo no estoy participando, pero tengo intención de estar en el consejo, pero bueno, todavía no estoy participando de nada.

Entrevistadora: ¿qué secuencia cultural e intelectual conseguirás haber puesto en juego para construir? El oficio de estudiante, un poco. A ver, vos consideras que en esta construcción de

tu oficio de estudio, porque vos hoy ya has pasado varios años, por lo tanto ya tenés una dinámica de estudio, una disciplina, unas lecturas y demás.

Entrevistada: puedo identificar que hubo momentos dentro de ese tiempo de... en el cual vos te fuiste apropiando de ese oficio, en el cual vos decís, sí, la verdad que fui como teniendo etapas o momentos en los que yo identifico que primero tal vez no entendía nada, después fui como mejorando al siguiente año, o a eso, digamos, hubo una secuencia que vos decís...puedo entender que tuve momentos y etapas que marcaron, digamos, mi formación. Por ejemplo, una extrañeza absoluta en un primer año, o no, o vos arrancaste y entendiste todo muy bien. No, yo creo que en las mesas de finales, se ve mucho ese oficio del estudiante porque yo pienso en mis primeras mesas y pienso en las últimas y es todo un trabajo de... Siempre se habla de artesanal, pero poco sí, que uno lee el programa y yo me doy cuenta ahora, cuando pienso en una mesa, cómo uno va seleccionando y armando el qué decir, qué presentar, y eso yo lo veo. Después también, en el momento, este año que viajamos con algunos compañeros al Encuentro Nacional de Estudiantes de Educación, ahí en La Plata, y eso fue el momento donde, no sé, dije, claro, esto es lo que voy a hacer para mí. Y eso estuvo increíble y también...

Entrevistadora: ¿El primer año te costó?

Entrevistada: Sí, sí, sí. Más que nada porque fue en pandemia, fue como un tránsito bastante solo de la carrera. Entonces sí, eso fue lo más difícil.

Entrevistadora: ¿Vos sentís que en ese primer año mucho del modo en que vos aprendías en la escuela, la cultura escolar que vos traías, tuvo que ver con ese modo de estudiar en ese primer año y después fuiste cambiando al mundo académico? ¿O vos es como que intentaste ya desplegar otras cosas en el inicio? Vos sentís que hubo así como un pasaje entre el uso de herramientas o recursos que vos tal vez tenías en la escuela para estudiar, sea de memoria, sea un resumen, una síntesis o lo que fuera, y lo que te significó posteriormente, después sentir que vos ya estabas como en una dinámica de oficio de estudiante.

Entrevistada: Sí, mi primer año fue básicamente continuar esa cultura. La escuela.

Porque también yo terminé el secundario en pandemia virtual, ingresé virtual, entonces como que no hubo mucha modificación de cómo yo estudiaba o atendía las clases. Después, creo que en tercer año fue como el pasaje, el cambio de la forma de relacionarme con, no sé, con el conocimiento, digamos, pero en primer año fue la continuidad, digamos.

Entrevistadora: ¿Qué tácticas has generado para permanecer en la carrera?

Entrevistada: Sí, el diálogo con los compañeros quizás más grandes que te dan una mano, te orientan, empezás para cada mesa, antes de arrancar una materia pedís como orientaciones

de por dónde ir, y eso está bueno, eso es buena táctica. Es fantástica, no sé si ustedes... Yo soy muy despelotada, entonces como que voy. No sé si tengo la táctica, pero eso del diálogo con tu compañero, más adelante, de una mano hasta... Y el día de la mesa es que estoy con algunas compañeras, como que socializo lo que armé, pero yo estoy sola porque no puedo estudiar localmente, no me sirve. ¿Y tampoco las cursadas estudias con compañeras o lees con compañeras o sí?

Entrevistadora: ¿Cómo construiste el estatuto de estudiante? Por ejemplo, te tiro, ¿no? Experiencias de lectura, sola o acompañada, que ya te las dije, resumen, síntesis, plataformas y formatos digitales o formato papel, no sé qué prefieres, horas que le dedicas al estudio.

Entrevistada: Sí, yo al estudio le dedico muchas horas porque, durante la cursada, me cuesta como mantener al día la lectura, entonces, cuando llega, no sé, algún paseado, un examen o algo así, me dedico muchas horas ahí a la lectura. Utilizo más que nada papel, hago muchos resúmenes ahí en papel, leo igual en digital y después no sé qué es.

Entrevistadora: Tres palabras que definan tu trayectoria

Entrevistada: Compañerismo, Crítica, diálogo voy a decir.

Entrevista 5

Entrevistadora: Luciana ¿me contaste en qué año ingresaste?

Entrevistada: Sí, bueno, yo ingresé en el año 2019. Actualmente sigo siendo estudiante de ciencias de la educación. No estoy cursando, solamente me estoy dedicando a rendir. Bueno, con la llegada de la pandemia, en el año 2020, solamente una saque materia, si mal no recuerdo, Psicología del Desarrollo, ahí puse como en pausa la carrera, y luego en el año 2021...Retomo nuevamente la carrera y a mediados de septiembre me mudo nuevamente a Paraná, porque yo soy de Cachaquí, localidad perteneciente a la provincia de San José. Entonces, bueno, ese fue más o menos mi recorrido en los primeros años. En el 2019 lo curse de forma presencial, 2020 hago un parate y retomo en en 2021, hasta que recuperamos la presencialidad. Ni el año pasado, ni el 2024, cursé todas las materias del quinto año, entonces en este momento me dediqué como solamente a rendir

Entrevistadora: ¿me contas acerca de tu elección; ¿cuándo iniciaste la carrera de Ciencias de la Educación, si vos recordás algunos elementos que intervinieron en esa elección?

Entrevistada: Perfecto. Sí, bueno, siempre a lo largo de mi cursado por la secundaria, siempre tuve como una gran...Me fascinaban, como que me sentía muy atraída, aficionada por todo lo que era las ciencias sociales y humanas. Bueno, yo terminé la secundaria en una escuela que tenía como finalidad el bachillerato en ciencias sociales y humanas, así que...Siempre estuve

vinculada a esas ramas. Y también en el cuarto o quinto año estaba ahí, ¿qué voy a estudiar, ¿qué me gusta, ¿qué no me gusta. Y teníamos una materia que se llamaba orientación en contextos laborales. Bueno, en esta materia lo que hacía la profesora, que era egresada en ciencias de la educación, ya estaba recibida y todo, buscaba distintos espacios de... De la localidad de Calchaquí, para que nosotros, los estudiantes, nos insertemos por un periodo de un mes, un mes y medio, en distintos espacios, y ahí conocer, bueno, saber qué más o menos, si nos gustaba o no nos gustaba, obvio, previo a esta inserción en ese espacio. Ella como que abría para que nosotros vayamos indagando qué nos gustaba, qué no nos gustaba. Bueno, yo terminé haciendo un taller de, ¿cómo era esto? De memoria activa con gente adulta. Porque siempre me gustó, porque también estuve pensando en el acompañamiento terapeuta y todo eso, pero bueno, me di cuenta que el acompañar a otro, o sea, en el lugar de acompañante, terapeuta y demás, no era lo que yo quería. Entonces, bueno, fuimos abriendo más y más y ella me dijo, mira, me estoy mirando tus notas, tu historia académica dentro de la escuela y siempre tuviste buenas notas en ciencias sociales y humanas. Y le digo siempre. Y me presentó la carrera, me contó de qué se trataba, y bueno, me puse a mirar y me gustó. Yo tenía la elección de estudiar en Reconquista, Santa Fe, que me queda más cerca, que es más al norte, me queda 100 kilómetros más al norte de mi localidad. Pero mi hermana estudiaba en Paraná, Psicología. Entonces ahí averigué, también tenía la carrera, así que bueno, ahí empezó como mi interés en ciencias de la educación, que obvio, como... a la mayoría nos pasa, es como que es ciencia de la educación, a qué nos dedicaríamos a futuro, pero no tenemos nada concreto y lo vamos construyendo a medida de que uno va cruzando. Así que ahí inició mi interés y fue lo que me motivó

Entrevistadora: Y te viniste a vivir a Paraná entonces.

Entrevistada: Sí, me fui a vivir a Paraná. ¿Viviste en Paraná? ¿Eh? ¿Viviste acá en Paraná, incluso en pandemia, y te fuiste hace poquito o no fuiste y viniste? Yo fui en 2019, estuve completo. En 2020, con esto de la pandemia, que no sabíamos si volvíamos o no. Te volviste a tu casa. Y me volví a mi pueblo junto con mi hermana. Y en 2021 me fui de vuelta a vivir a Paraná. Y estuve hasta el mes pasado, ahora me mudé a Santa Fe Capital, así que estoy de este lado. Ah, estás en Santa Fe, está bien. Sí, estuve en Santa Fe, me queda más cómodo y solamente iría a rendir a Paraná. ¿Y estás trabajando ahora o no?

Entrevistadora: ¿En tu familia eres la primera en concurrir a la universidad pública?

Primero mi hermano y después yo. Bien, tus papás no, digamos. La primera es tu hermana.

Entrevistadora: ¿Cuáles crees que fueron tus principales cambios entre el nivel secundario y la universidad? Por ejemplo, ¿no? En relación con el conocimiento, a reglas y a códigos, a aprendizajes, a lenguajes.

Entrevistada: *Sí, varios. Es entender que nos encontramos en una cultura académica totalmente distinta, donde... las lógicas del tiempo son distintas, donde la elección de materias es distinta, las elegís vos, elegís vos qué querés cursar, cuánto tiempo, bueno, las relaciones. La relación profesor-alumno, también hay una brecha importante en el comportamiento y el vínculo que uno tiene cuando es estudiante secundaria, cuando es estudiante de la universidad.*

Así que, bueno, eso, la lógica del tiempo, una cultura académica distinta, la relación entre los profesores, es como que... Que bueno, a mí me pasaba que había cosas que no las había escuchado jamás y no me animaba a preguntar. Y yo buscaba en Google, por ejemplo, para saber por qué a veces como que somos, entramos a un mundo totalmente desconocido, yo siempre lo digo. Que no te vienen y te dicen tenés que hacer tal cosa, sino que la iniciativa la tenés que tener vos, aprender a tomar apuntes, relacionarte con el conocimiento, saber que eso que está diciendo el docente adelante tuyo... es solamente una parte de todo lo que después se presenta en el programa de cátedra y que tenés que rendir. Bueno, a mí me pasó que yo nunca había rendido una materia completa, porque nunca me llevé materia en la secundaria, y entonces fue la primera vez que... todo esto tengo que estudiar para rendir y bueno, la relación con el conocimiento fue algo que lo fui aprendiendo a lo largo de los años, no fue una tarea fácil, organizarme, cumplir sí o sí con las fechas.

Entrevistadora: *Ese primer año, ¿pudiste regularizar las materias o te costó o quedaste libre en alguna?*

Entrevistada: *Saqué todas las materias, promocioné todas, menos una, que fue historia de pensamiento, que fue la primera materia que rendí, bueno, bien, como regular. Bien, bueno, te fue re bien. Sigo con otra.*

Entrevistadora: *Las expectativas depositadas inicialmente en la carrera, no lo que vos imaginabas de la carrera, ¿coincidieron con el posterior tramo de formación?*

Entrevistada: *No, para nada. No, yo cuando dije Ciencias de la Educación, pensé que... Bueno, primero pensé que, como decirlo, como que la rama, la orientación de la carrera era más pedagógica. Y con el tiempo, bueno, me di cuenta que era... más político, más política, filosófica, y que nos movíamos en esos territorios. Pero no, no, o sea, fue como, no, algunas expectativas se cayeron, era porque muchas cosas que creíamos que... que yo creía al menos que sabía o que estaba segura de que estos movimientos se cayeron y fue también un poner de eso. Yo me esperaba al principio otra cosa, me esperaba distintas lógicas de trabajo.*

spera que sigo. Bueno, entonces esa ya me quedó claro. ¿Cómo describirías los rasgos de iniciación a la carrera o algunas actividades que fueron inaugurales del primer año? Y si vos encontraste diferencias entre el primer año y el segundo año del cursado. O sea, si vos decís,

bueno, lo que pasó en el primer año fue como una iniciación y cuando pasé al segundo año, bueno, yo ya estaba en otras condiciones o... Bueno, justo coincide que vos de 2019 a 2020 en pandemia, pero bueno, tal vez si podés pensarte entre el 2019 y el 2021, que es cuando vos retomás. Yo creo que es bueno que en los dos, lo que comparto, no solo en los dos primeros años de la carrera, sino a lo largo de toda la carrera, es que...tiene una gran demanda de lectura, esta carrera, mucha demanda de lectura, de realización de trabajos prácticos, y bueno, eso fue uno de los rasgos que más yo reconocí en el primer año, que decía, esto es mucho, es bastante.

Entrevistadora: ¿Cómo qué diferencia entre un año y el otro?

Entrevistada: Sí, pero imagínate, supone que entre el primero y el segundo vos decís, no, la verdad que el primer año tal vez me costó porque fue como una transición entre la escuela y entender cómo es la dinámica de la facu. Y ya para el segundo año yo ya adquirí, ponele, ¿no? Qué sé yo, lecturas tal vez un poco más analíticas, más interpretativas. O sea, no sé, preguntarte si vos identificás que hubo algún cambio. O, por ejemplo, hoy las chicas me decían, no, en realidad recién en tercero empezamos a entender algunas cosas, o sea, eso, digamos, ¿no? Que vos digas... Un cambio que podría sí decirte que lo puede reconocer entre el primer y segundo año. Capaz que más en tercero, como yo a las chicas los reconocí, fue aprender a leer. Para mí, la facultad supuso un nuevo aprender a leer, a leer entre líneas, a leer con una lógica y un posicionamiento. Que la misma cátedra generalmente te lo da y nos dice, 'bueno, no nos dice, tenés que leer así', pero como que por donde te guía te lleva que vos leas de una determinada manera. O sea, yo lo que puedo decir es que cada materia... En cada materia la forma de lectura y de análisis es distinta entre una y la otra. Bueno, el primer año a mí fue eso, me costó mucho poder saber leer de la forma en que había que leer para cada materia. También en primer año no aprendí mucho, pero puse en práctica a tomar apuntes. Yo antes nunca había tomado apuntes en la secundaria y creo que me puse como más rápida o más cómoda tomando apuntes en tercer año recién. Sí, la escritura también fue un proceso de que hasta el día de hoy, bueno, seguimos aprendiendo a escribir. También, bueno, hay distintas instancias de escrituras que nos presenta a lo largo de toda la carrera y escrituras que son más... No tenemos muchas preguntas-respuestas, pero hay algunas que son más de análisis y reflexión. Hay más escrituras que tienen que ser más concretas, más al punto de lo que se nos pregunta. Pero sí, o sea, hay una diferencia entre el primer año y el segundo, como que vos recién te estás acomodando, digamos. Como que en el segundo vos es como que decís, bueno, del primer año aprendí, no, practiqué hacer esto, bueno, en este segundo lo mejoro. Exacto. Pero, sí, en tercero es donde más capaz uno se afirma y dice, bueno, esto se hace así, este tipo de escritura es la correcta, tengo que leer de esta manera. También a nosotros se nos pide mucho el pensamiento crítico, aprender, bueno...

Entrevistadora: ¿identificas obstáculos o dificultades que inscribieron tu tránsito por la carrera, por ejemplo, emocional, académico, trabajo, distancia, traslado, ¿no? Por ejemplo, ¿no? Que vos digas, bueno, la verdad que en todo este tiempo, un obstáculo que tuve, tal vez, no sé, fue lo emocional, o fue lo académico, o fue viajar, o todos esos, digamos, ¿no?

Entrevistada: Sí, es algo que a veces cuesta... Entenderlo cuando estás del otro lado, que cuando uno está como docente, entender que la vida y la facultad no pasan por caminos distintos, sino que están atravesadas todo el tiempo. Y a mí sí, un obstáculo más que nada..Desde mi lugar, la distancia. Estar lejos de mis papás es algo que hasta el día de hoy me cuesta. Extraño mucho las cuestiones económicas. Más que nada hacen que a veces yo no podía viajar a verlos muy seguido, pasaba el mes, mes y medio, yo estaba en Paraná. Eso fue uno de los obstáculos que se me presentaron, que son más de corte emocional. Después, en cuanto al trabajo, no trabajé nunca.

Hasta el día de hoy no trabajé nunca mientras estudiaba y ahora que estoy, que yo la me estoy rindiendo. Pero sí, fueron esos obstáculos más que nada emocionales de extrañar, de estar lejos de la casa. Lo económico me atravesó en esto de que, bueno, no me podía dar el gusto de viajar todos los fines de semana a mi pueblo. Pero después, en cuanto a los trabas...

Entrevistadora: ¿sentiste que tal vez hubo dificultades a la hora de cuestiones más, de cumplir con los tiempos? o incluso que vos digas, mira, la verdad que me costó muchísimo esta materia puntualmente, o bueno, más a tu trabajo intelectual, digamos, tus obstáculos que tal vez tuvieron que ver con el estudio.

Entrevistada: organizar mis tiempos fue un obstáculo cuando, no me olvido del cuarto año de la carrera, donde bueno, estaba cursando taller de prácticas de lectura, que justamente ahora es la que voy a rendir. Bueno, esa materia es una materia que requiere mucho tiempo, es mucha demanda, es solicitud de trabajos prácticos, tener que hacer observaciones en las escuelas y a la par de las observaciones también seguir con las lecturas, presentaciones, una materia que demanda mucho todo el año, digamos. O sea, y es una actividad atrás de la otra.

O sea, el trabajo práctico tienes que venir la semana que sigue con la lectura hecha y una presentación. Y así, las observaciones que teníamos que hacer, presentar registros de las observaciones y también hacer el trabajo práctico. Durante las vacaciones, previo a las vacaciones de julio, nos daban un libro para hacer una monografía de ese libro. Un exceso, digamos, ustedes sentían que es un exceso de tareas. Entonces, bueno, ahí fue donde el tiempo fue un obstáculo para mí, cuarto año más que nada de la carrera. Después en quinto tenemos nosotros lo que es didáctica cuatro, pero bueno, que ahí es donde hacemos nuestras prácticas y tenemos que

planificar, tenemos que ir previo a la institución a observar las clases y después tenemos que planificar para nosotros dar la clase.

Entrevistadora: ¿qué te facilitó? ¿Esos fueron tus obstáculos? ¿Y qué cosas te facilitaron permanecer en la carrera, avanzar en la carrera? Que voy a decir, bueno, la verdad que esto, qué sé yo, grupo de estudio, no sé, lo que fuera que vos sentís que te facilitó. Mis amigas. Tus amigas, ajá. Mis amigas, mis compañeras de estudio son mis amigas. Creamos un lindo grupo donde, bueno, somos pocos en ciencias de la educación y cuando pasa más el tiempo somos más poquitos. Entonces, bueno, es como que... Terminamos formando un grupo muy íntimo, muy de compañeros, de escucharnos, de acompañarnos. Bueno, un papel importante en la carrera, sí, fueron mis amigas. Y después, bueno, fueron otras facilidades que... que te las das vos, te las da uno mismo para, bueno, para llegar a la meta que es recibirte y no solo recibirte, sino como cumplir con todo lo que...

Entrevistadora: ¿Sentís que la facultad te dio algún soporte? ¿Cómo qué?

Que vos digas, bueno, la verdad que puse estos dispositivos y a mí me sirvieron. Por ejemplo, el programa Tutores Pares, lo usé, me sirvió, me contacté.

Entrevistada: No, nada. Sinceramente, yo Tutores Pares lo conocí en tercer año de la carrera, que vinieron, se presentaron. Porque hay mecanismos, hay mecanismos de expulsión, por ejemplo, para... Para poder cursar las materias de tercer año, tienes que sacar dos materias que están en, creo que están en primero. O una en primero y una en segundo. Si vos sacás esas dos materias, te habilita cursarlas de tercero. Una materia que es trabadora también es epistemología, se presenta como una materia... que yo creo que para tercer año, no sé si en tercero o en segundo, creo que en tercero, muchos no estamos preparados para, si nunca diste epistemología o ciencias sociales en la secundaria, uno no está preparado para... cursar y rendir esa materia. Es muy... No es pesada porque es cuatrimestral, pero es muy difícil, muy difícil donde no nos preparan antes para esa materia. Después sí, hay profesores que... Que sí, con sus tratos, con sus tratos en cuanto a llegar al punto de humillarte por no saber algo o porque... no te corrigen los trabajos prácticos cuando te ven desesperada por querer rendir, no te los corrigen, no te los corrigen y te falta. Y este trabajo vuelve y vuelve y nunca te lo aprueban, esos son mecanismos de expulsión, te llega un punto donde uno dice, 'Che, ¿hasta cuándo? Me voy.'

No es casualidad que seamos una carrera donde las facultades se llaman Ciencias de la Educación y que la matrícula de estudiante de Ciencias de la Educación sea bajísima. Donde vas a una aula en primer año y hay dos estudiantes. Hay muchas cosas que la facultad misma debería preguntarse por qué está pasando. Pero en el cursado hay mucho mecanismo de expulsión, que si no te pones firme vos, o no te mentalizás, y no te preparás, ¿te terminás yendo? Yo nunca me

olvido. Yo rendí una materia donde vino un profesor y me dijo, si vos vas a rendir así todas las materias, esta carrera no es para vos. Me lo dijo en primer año. Y bueno, uno hace fuerza y dice... No lo escucho, no lo escucho. Pero sí, hay materias que son muy complicadas, más que nada el trato con el docente. Y esto, lo que más nos obstaculiza a nosotros son estos trabajos prácticos. Yo me vine a cursar taller en el 2023, estamos en el 2025 y me aprobaron recién el trabajo.

Entrevistadora: ¿Considerás que existen... ¿Qué existe una distancia entre el imaginario que vos construiste de algunos docentes universitarios y el encuentro real que tuviste con ellos? ¿Algo te sorprendió? ¿Cómo? ¿Cómo te imaginás a los profes universitarios de una manera y después al encontrarte con ellos algo te sorprendió? ¿Para bien o para mal también? Lo mismo.

Sí, hay cosas que me sorprendieron mucho a mí en la facultad. Sobre todo los posicionamientos políticos. Bueno, los posicionamientos políticos que hay en la facultad. Se notan mucho y ellos son una facultad donde está muy marcada por la política. En realidad fue una facultad que históricamente estuvo marcada todo el tiempo por los distintos partidos políticos que hubo. Pero siento que ahí es donde no nos respetan a veces como estudiantes, porque somos varios sentados en una mesa y vos no sabés qué es lo que sostiene el otro. Y sabés que muchas veces decir lo que vos pensás te va a marcar. Y te va a marcar capaz que el cuatrimestre o el año de estudio con esa profesora o profesor. A mí, bueno, eso me sorprendió, que sin estar muy arraigado políticamente, que muchas veces las materias las van pensando en términos de la política o las ideologías o creencias que siguen. Y a veces es necesario posicionarse en un lugar neutral. No te digo, demos la materia así, siguiendo lo que dice tal autor y no me posiciono desde un lugar. Pero creo que estar tan arriesgado a algo político, eso ha tenido mucho, mucho, mucho. Con el tema de las religiones, es como que bueno. Otro tema que vos decís, che, soy católico, voy a la iglesia, es como que te sepulta. Te ofende, sí, sí, sí, ya lo sé, todo eso ya lo sé. Es como que me vas corroborando cosas que yo ya sé y que ya las he escuchado, porque bueno.

Entrevistadora: ¿Considerás que la facultad en general y la carrera en particular generan dispositivos de acompañamiento en relación a obstáculos y dificultades?

Entrevistada: Claro, en realidad muchas veces sabes que están, pero no sabes realmente cuál es su función, digamos. Si vos... No terminamos de entender a veces cuál es la finalidad. Sé que brinda espacios participativos, por ejemplo, hay algunas becas. No hay muchas, pero hay algunas becas que tienen que ver con formar parte de la secretaría. También, bueno, tengo compañeras que están en otros sectores como... no me sale ahora el nombre, pero para la extensión de las facultades, para que, bueno, se haga conocida la carrera.

Entrevistadora: Si tuvieras que pensar así, por ejemplo, cómo ha sido la construcción de tu oficio de estudiante. Algunas cosas ya me las has dicho, ¿no? Pero digo, en tácticas para

permanecer, en, bueno, cómo has ido cambiando y tal vez obteniendo cierta secuencia en relación a modos de estudiar.

Entrevistada: *Sí, fue una construcción y sigue siendo una construcción hasta el día de hoy. Concluí esos modos de estudio, apropiarme de herramientas de estudio y probar, bueno, con esta me va bien, con esta no me va tan bien. Apliqué todas, de algunas te nombro así al azar. Bueno, de leer y resumir los textos y después pasar por escrito a mano mi interpretación. Después, bueno, me di cuenta que... escribía y me llevaba mucho tiempo, entonces leo los textos y hago mi interpretación en un drive, voy escribiendo lo que yo voy interpretando de cada texto, generalmente no en hacer un resumen de un texto, sino que bueno, de poder decir, bueno, de esto yo entendí esto.*

Bueno, eso fue aprender, bueno, a estudiar y mod de herramientas, lo sigo aplicando, bueno, marcar con colores, subrayar, escribir, la toma de apuntes sirve muchísimo. Yo soy fan de la gente que toma apuntes porque en una clase una profesora a veces no te dice lo que dice el texto, te dice algo más interesante o te lo dice de otra forma que sirve más. ¿Estudias sola o con amigas? Estudio sola, pero bueno, he estudiado con amigas, me gusta hacer trabajos en grupos, pero bueno, llega un punto de la carrera donde uno estudia solo porque estamos en distintos momentos.

Entrevistadora: *De la carrera, sino algunos se nos vencen materias más y tenemos que apurarnos con eso. ¿Has pensado en dejarla o no a la carrera? ¿Tuviste momentos en los que dijiste, 'dejo la carrera*

Entrevistada: *Sí, sí, tuve momentos. Sí, tuve, en el último tiempo, tuve momentos de dejar la carrera. No por una cuestión de que no me gustaba más la carrera, sino que, bueno, me he replanteado que lo estudio por vocación, realmente. Me encanta enseñar, me encanta hablar, me encanta... Me encanta aprender, estar muy cerca del conocimiento, pero pienso mucho en mi futuro económico. Entonces, he pensado en dejar la carrera porque, bueno...al cual, eso es tal cual, realmente.*

Entrevistadora: *tres palabras que consideras que puedan identificarse con tu proceso de afiliación a la facultad. Tres.*

Entrevistada: *Constancia, pasión y conocimiento. Excelente.*

Entrevista 7

Entrevistadora: *Hola ..(..) ¿Por qué elegiste esta carrera y esta universidad?*

Entrevistada: Buenas tardes, ¿cómo va? Mi nombre es Noelia. En primer lugar, elegí esta carrera porque cuando estaba en el secundario estaba bastante desorientada con qué estudiar. No sé si desorientada es la palabra, pero quería estudiar el profesorado de Historia porque tenía muchas ganas de seguir estando en las escuelas, de seguir estando con ese vínculo con la escuela. Entonces, el 13 de octubre del 2021, me acuerdo patente la fecha porque fue el día de mi cumpleaños. Hablando con una docente que me estaba distraendo porque estaban por hacerme una sorpresa mis compañeros del aula, nos pusimos a hablar de qué íbamos a estudiar y demás. Me comenta que ella se recibió de profesora en Ciencias de la Educación en la Universidad de Paraná, de Entre Ríos, disculpa. Y cuando me lo dijo, para mí me abrió todo un mundo porque yo quería estudiar Historia, más o menos, porque era algo que más o menos me gustaba y era el único vínculo que yo podría tener con la escuela, con las aulas, digamos, que era lo que a mí me gustaba. Entonces, me terminé decidiendo por Ciencias de la Educación y ahí tenía dos oportunidades, que eran estudiar en la UADER, en Concepción del Uruguay, o en la Universidad Nacional de Entre Ríos. Yo tuve la experiencia de, tengo ambas experiencias, digamos, de egresadas de ambas casas. Por ende, un día en la escuela nos pusimos a hablar a las tres de qué sería lo mejor y ambas me recomendaron la Universidad Nacional de Entre Ríos, porque es como más amplia y tiene un mayor reconocimiento. Ahí elegí irme a Paraná a estudiar.

Entrevistadora: ¿Cómo fueron tus primeros días en la universidad? ¿Recordás alguna situación significativa?

Entrevistada: mis primeros días en la facultad, en la universidad, fueron raros, es la palabra con la que yo lo definiría, porque yo no vivía en Paraná, en ese momento vivía en Oro Verde, entonces... No era solamente aprender la lógica universitaria, sino aprender la lógica de la ciudad, la lógica de los colectivos. Entonces estaba mareada en muchos sentidos. Pero bueno, el ingreso a la facultad lo recuerdo como... con mucho cariño. Yo creo que uno de los momentos más significativos, que es el primero que se me viene, es cuando entro por primera vez a la facultad. Uno por foto lo ve como parece chiquita, la facultad se la ve por fuera, se la ve por foto. Y cuando yo me había dirigido a la facultad para inscribirme, por allá en octubre, noviembre, más o menos, para entregar los papeles, nunca entré al edificio, solamente lo vi y entré directamente alumnado. Por ende, pensaba que el edificio era mucho más pequeño de lo que realmente es. Entonces, una vez que yo entro, el primer día, entré con mi hermana, porque estábamos cerca, y con mi cuñado, que me acompañaron en mi primer día. Y me acuerdo que entramos, yo creo que fue una sensación de los tres. Ante la facultad, porque de algo que parecía tan pequeño era tan gigante, una vez que entras, tenía como varias escaleras y justo teníamos que dirigirnos al Zoom. Entonces

era... Recuerdo eso como significativo, fue como encontrarme la magnitud de la universidad, tanto en el edificio como después lo que implica la universidad.

Entrevistadora: ¿Con qué dificultades te encontraste? ¿Qué apoyos tuviste?

Entrevistada: como te decía las dificultades con las que me encontré fue el hecho de no entender la lógica paranaense, la lógica de los colectivos, la lógica de la ciudad. Yo no vivía en Paraná, vivía en Oro Verde, por ende eso me costó demasiado poder... acostumbrarme, organizarme con los tiempos, pero más allá de eso no encuentro como una mayor dificultad con respecto a la universidad. Si es verdad que yo en mi primer año fui una chica muy estudiosa, me sentaba, llevaba las lecturas al día. Entonces, dentro de todo, no es demasiado tedioso o no se me hizo un cambio muy abrupto con lo que es la universidad y la secundaria. Además de eso... Yo ya venía de un secundario donde los últimos dos años son básicamente preparación para la universidad, más esta docente que es egresada de la casa de la Facultad de Ciencias de la Educación, que hacía las clases con una suerte de lógica parecida a la que damos en la universidad.

Entonces fue mucho más fácil para mí poder transitar el primer año, tanto en contenidos, porque eran contenidos que la mayoría de ellos yo los había visto, yo los había dado. Que por ahí con mis compañeros, que al haber tenido otra educación secundaria, yo sí notaba el contraste, la diferencia que había al momento de estudiar, de comprender los temas o de la práctica misma universitaria.

Entrevistadora: ¿Cuándo sentiste que formabas parte de la comunidad universitaria?

Entrevistada: Realmente no sé si sentí un momento clave en cuanto yo formé parte de la comunidad universitaria. Yo siempre desde el minuto cero estoy hablando con todo el mundo, con toda la gente. Soy una persona muy sociable, por ende como que nunca tuve dificultades para formarme parte. Pero parte de la comunidad universitaria o parte de la comunidad de la facultad, creo que me sentí completamente parte en el 2025, este año, una vez que ingresé a tutores pares y empecé a tener otra otra trayectoria dentro de mi formación y como el reconocimiento de los otros ya es distinto cuando tenés como un rol institucional. Entonces los lazos que uno hace, más allá de los pedagógicos básicos que son del docente alumno, empezas a conformar otros lazos y hay un mayor reconocimiento de voz de tu cara por parte de la facultad y también lleva a que haya un mayor vínculo con otros sectores de la facultad, otras áreas que te hacen sentir por completo parte de la comunidad.

Entonces yo diría que este año fue como el año en donde más parte me sentí, donde estuve más en contacto con los docentes, con las áreas de la facultad, aprendiendo de la lógica interna de cada universidad o de la universidad propia. Bueno, también un acercamiento muy grande con el centro de estudiantes. No formo parte del mismo, pero sí mantuve una mayor relación y con el

estudiantado en general. Al ser tutor, se me acerca, se me habla y demás. Yo también hacía ello por una cuestión de que me gusta hacer el seguimiento y la construcción de lazos dentro de la facultad.

Entrevistadora: ¿Qué significa para vos ser estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación en esta universidad?

Entrevistada: ¿qué significa para mí ser estudiante? Creo que no sé si voy a poder ver una respuesta concreta a esto. Yo, una vez que conocí la carrera de Ciencias de Educación, mi rumbo completamente se transformó a mis 17 años y ahora, con 21 años, creo que lo que más agradezco es... seguir teniendo la posibilidad de ser estudiante de Ciencias de la Educación. Es una carrera que, desde el minuto uno, me encantó, me gustó, sí es verdad que tengo mis encontrados con la carrera, pero para mí significa compromiso, porque uno tiene que tener un cierto compromiso al momento de ser estudiante. Pero al ser estudiante de ciencias de la educación, siento que hay un mayor compromiso con la comunidad, con el otro, con la sociedad.

Como que siento que el rol que vamos a desempeñar en un futuro es demasiado importante como para no darle un valor. Esto tiene que ver con el otro, con el compromiso y con el futuro. Entonces, para mí, si te lo tengo que sintetizar, ser estudiante de educación significa compromiso. Y yo creo que esta universidad es algo que refleja demasiado bien. Ya que desde primer año hacemos distintas prácticas, formamos parte de distintos proyectos y yo creo que hay un aseguramiento de que podemos tener un panorama amplio. De las situaciones, de la sociedad y creo que compromiso es algo que tanto cumple la facultad como con nosotros, como nosotros tenemos que tenerlo en cuenta una vez que crecemos y una vez que somos estudiantes.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de relación tenés con docentes y otros/as estudiantes?

Entrevistada: mi relación con mis compañeros y con los docentes, yo la calificaría como buena con respecto a mis compañeros. Yo siempre estoy en los pasillos, siempre estoy dispuesta a hablar, soy bastante sociable, mantengo el mismo grupo de amigos desde el primer año, cada año conozco gente nueva. Cada año me hago amiga de gente nueva y considero que es buena relación dentro de la carrera de Ciencia de la Educación. Muy buena entre todos, muy solidaria diría que es. Y luego, bueno, mi relación en lo personal con los docentes. Tengo una relación muy conflictiva porque a mí me gusta demasiado hablar, involucrarme, entonces me sucede que, y siempre llevo la bandera de la justicia conmigo, entonces me pasa que los docentes exponen, hablan y demás, y yo muchas veces... retruco o hago una suerte de pelea con los docentes, siempre doy mi postura, siempre cuestiono, siempre me pregunto, siempre... Utilizo las cartas del juego, me dijo una docente recientemente, en donde comprendo el rol del docente y del estudiante, pero me cuesta mucho ver la división, por ende siempre ando... Ando de peleona por la facultad, pero

yo creo que es poder entender las lógicas universitarias y poder plasmarlas y participar dentro de las mismas, pero eso no hace que mi relación con los docentes sea mala. Todo lo contrario para mí lo enriquece y se vuelve como mucho más personal porque uno genera una conexión con los docentes al hablar, al discutir, al mirar. Entonces creo que en ambas relaciones, tanto de estudiantes como docentes, mi relación es buena.

Entrevistadora: *¿Participaste en algún centro de estudiantes, proyecto o actividad institucional? ¿Qué significó eso en tu recorrido?*

ENTREVISTADORA: ¿QUÉ COSAS TE AYUDARON A SEGUIR ESTUDIANDO A LO LARGO DE LOS AÑOS?

Entrevistada: *lo que a mí me permitió seguir estudiando a lo largo de los años creo que fue el sostenimiento de de mis amigos, de mi pareja, de mi familia desde el lado económico. Si es verdad que tuve muchas dificultades durante mi trayectoria personal, entonces el sostenimiento de de esta red que incluso en tercer año se amplió y fue también una red institucional la que me sostuvo para que yo pueda seguir estudiando fue lo que yo creo que me sostuvo realmente durante toda la carrera. Después, en lo académico, nunca tuve grandes problemas para estudiar. Suelo ser muy procrastinadora, entonces me sucede eso de que no sé si soy yo la persona adecuada para decir qué cosas me ayudaron a estudiar o a seguir siendo estudiante.*

Más allá de las cosas básicas que es, bueno, este rol económico, el sostenimiento económico de mi familia, los aportes de las becas, formar grupos de estudio. A mí me ayuda mucho estudiar en conjunto por esta cuestión de que soy procrastinadora y al estudiar con el otro uno asume como un compromiso y eso es lo que a mí me ayuda demasiado. Pero cosas como tal, no sé si lo podría decir, pero sí te puedo decir que son las personas las que me siguieron, las que permitieron que yo me pueda sostener como estudiante y hasta el día de hoy, bueno, siguen siendo las mismas.

Entrevistadora: *¿Cómo describirías tu experiencia en la universidad hasta ahora?*

Entrevistada: *me cuesta mucho diferenciar lo que es mi experiencia en la universidad con mi experiencia personal en los últimos años, porque sí es verdad que mi vida personal fue muy conflictiva desde que empecé a estudiar, pero la universidad fue como un... Era como el espacio seguro donde yo podía estar a pesar de lo que me pasaba. Entonces era como una suerte de muro que le hemos dado en lo que es la significación de la escuela, en donde los problemas quedaban por fuera. Y yo me quedaba por dentro de la universidad ejerciendo mi rol de estudiante. Entonces, un poco como salvavidas, diría yo. Describiría mi trayectoria en la universidad un poco como salvavidas. Sobre todo porque siento que, ante las complicaciones que he tenido en los últimos años, creo que la universidad fue la única meta, lo único que pude visualizar a futuro o visualizar en el presente, y creo que eso es lo que me ayudó a llegar hasta ahora, hasta donde estoy. Gracias*

a Dios, ya me encuentro en una mejor situación en los primeros años, pero sí, la describiría como una suerte de salvavidas.

Entrevistadora: *¿Cómo te imaginás una vez egresado/a? ¿Qué lugar creés que tuvo la universidad en ese recorrido?*

Entrevistada: *Imaginarme una vez recibida, creo que es algo muy complejo. Voy con la carrera al día, tengo buenas notas, tengo proyectos. Incluso te podría decir que tengo un director de tesis y no estoy en la licenciatura. Entonces siento que son demasiadas cosas buenas que tengo de la universidad que imaginarme una vez recibida, y por fuera de la universidad se me hace muy difícil. Al ser del interior de la provincia se juega algo que es, si me vuelvo, puedo llegar a perder lo que es el acercamiento con las universidades, con los terciarios y demás, pero si me quedo, pierdo eso que es mi lugar, mi ciudad. Entonces, una vez egresadas, tengo muchas dificultades para poder imaginarme. Me gustaría realmente poder seguir ejerciendo las universidades de nuestra facultad.*

Creo que es una comunidad muy linda, muy pequeña, lo que hace más fácil el acercamiento con otras cátedras, la relación y demás. Entonces, me gustaría poder seguir dentro de la universidad. Me gustaría, a su parte, tener alguna que otra línea de investigación. No sé si dedicarme exclusivamente a la investigación y después tener un lugar en una secundaria. Comprendo que no es que va a ser todo tan lineal y todo como yo quiero. pero sí me gustaría estar en una secundaria y permanecer en esa secundaria. Siento que hay algo de eso del permanecer, del conocer al estudiantado desde que entra en primer año hasta que se egresa, que me gustaría poder formar parte de esas trayectorias en el nivel obligatorio, en el nivel secundario.

Por lo que me imagino haciendo esas tres cosas, en un primer inicio, estar dentro de la facultad desempeñando el rol que tenga que desempeñar y luego, bueno, mantenerme al margen de alguna línea de investigación o escribiendo. Me gustaría demasiado y el lugar que le doy a la universidad en este recorrido que yo me estoy imaginando. Creo que es demasiado importante porque creo que ahí, en todo lo que mencioné, creo que se puede ver lo que significó para mí la universidad estar cursando ahora para mi futuro. Creo que hay una huella tan grande que lo que hace es que mi idea de permanencia no sea solamente durante la cursada, egreso y ya está, sino que sea permanencia, egreso y permanencia. Eso es a lo que yo aspiro y ese es el lugar que yo le doy a la universidad tanto en mi recorrido como estudiante o como futura profesional como en mi vida personal.

Entrevista 8

Entrevistadora: *¿Por qué elegiste esta carrera y esta universidad?*

Entrevistada: Respecto al ingreso y los primeros vínculos con la universidad. Cuando vos me decís porque elegiste esta carrera y esta universidad, primero me gustaría decir que conozco esta carrera gracias a la asignatura de prácticas educativas que está en el último año del nivel secundario. Yo no conocía la carrera, la carrera de ciencias de la educación, pero la profesora promovió una visita a la facultad y ahí pude conocer el plan de estudios y me super entusiasmé. Estaba decidiéndome entre diversas carreras que están vinculadas a las ciencias sociales, como... psicopedagogía, sociología, psicología, y la verdad que encontrar esta propuesta enfocada al estudio de las instituciones educativas, digamos que terminó por definir mi inscripción. Finalmente. Y a la vez tengo la posibilidad en ese año, en sexto, de poder realizar algunas prácticas de observación en una materia de quinto, que se conoce como el ERI II, y ahí también puedo conocer docentes, puedo conocer compañeros, compañeras, y un poco de las prácticas al interior de ese espacio. Una cuestión que me sucede es que no me anoto inmediatamente en Ciencias de la Educación, sino que empiezo otra carrera que es Bibliotecología, pero no pasa mucho tiempo hasta que decido cambiarme directamente a Ciencias de la Educación.

Entrevistadora: ¿Cómo fueron tus primeros días en la universidad? ¿Recordás alguna situación significativa?

Entrevistada: Respecto a cómo fueron mis primeros días en la universidad y si recuerdo alguna situación significativa, te puedo decir que me acuerdo de las primeras sensaciones. Por un lado, estaba muy emocionada y también sentía mucha ansiedad. Me acuerdo de estar preocupada acerca de cómo iba a resultar una nueva experiencia, una nueva carrera, porque la verdad es que, como te decía anteriormente, no pasó mucho tiempo de mi cursado en bibliotecología que decidí finalmente cambiarme a esta carrera. Y también otra cuestión que me es muy significativa es el hecho de poder escuchar diversas experiencias de otros compañeros y compañeras, de otros profes durante los módulos del ingreso. También profes y compañeros por fuera del aula. La verdad es que siempre me sentí muy cómoda con todos los compañeros y compañeras y, bueno, futuros colegas. Y también otra de las cuestiones es que observé mucho, me dediqué mucho a observar los edificios de la facu y la diversidad de cosas que pasaban a mi alrededor. No solamente para qué servía o para qué podía ir a consultar cada cosa, cada espacio, sino también las actividades que iban sucediendo ahí.

Entrevistadora: ¿Con qué dificultades te encontraste? ¿Qué apoyos tuviste?

Entrevistada: las dificultades con las que me encontré y los apoyos que tuve. Al principio te digo que me costó agarrarle el ritmo a los horarios, a las lecturas, al tipo de producciones que los profes esperaban de nosotros y nosotras. Pero desde el principio sentí el apoyo de mi familia,

principalmente de amistades y muy pronto de compañeros, compañeras, profes, cuestiones que hasta el día de hoy las mantengo y son muy importantes para mí.

Entrevistadora: ¿cuándo sentiste que formaste parte de la comunidad universitaria?

Entrevistada: Siento que, desde el primer momento, como te decía anteriormente, me sentí acompañada por mi grupo de compañeros y compañeras en ese momento en el que empecé. Creo que a nivel general la comunidad de la Facu siempre fue muy cálida, súper cálida. No solo mis compañeros y compañeras y los docentes, sino compañeros de alumnado, los chachos, los profes en general, el centro de estudiantes. Creo que uno puede sentirse parte porque desde el inicio te hacen sentir parte.

Entrevistadora: ¿Cuándo sentiste que formabas parte de la comunidad universitaria?

Entrevistada: Siento que desde el primer momento, como te decía anteriormente, me sentí acompañada por mi grupo de compañeros y compañeras en ese momento en el que empecé. Creo que a nivel general la comunidad de la Facu siempre fue muy cálida, súper cálida. No solo mis compañeros y compañeras y los docentes, sino compañeros de alumnado, los chachos, los profes en general, el centro de estudiantes. Creo que uno puede sentirse parte porque desde el inicio te hacen sentir parte.

Entrevistadora: ¿Qué significa para vos ser estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación en esta universidad?

Entrevistada: Para mí, ser estudiante de la carrera en Ciencias de la Educación en esta universidad es, en primer lugar, un privilegio. Realmente, la universidad pública es una conquista que todos los días la defendemos, porque no solo se trata de pensar mi formación en torno a mi proyecto de vida y a lo que me quiero dedicar, sino que es algo compartido, algo participativo. Siendo que poder compartir ese proceso es significativo para mí, gracias a quienes también permiten que la universidad pueda brindar una educación que en sí misma es excelente, es crítica y es, como te digo, participativa en todo sentido.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de relación tenés con docentes y otros/as estudiantes?

Entrevistada: La relación con docentes y otros estudiantes creo que siempre fue muy buena. En sí, como te decía, la relación con la comunidad en general es muy buena. Creo que compartir y apoyarnos, debatir y atravesar procesos en conjunto es significativo en cualquier espacio.

Entrevistadora: ¿Participaste en algún centro de estudiantes, proyecto o actividad institucional? ¿Qué significó eso en tu recorrido?

Entrevistada: Sobre si he participado en algún centro de estudiantes, proyecto o actividad institucional y qué significó eso en mi recorrido. Te digo que he participado en actividades institucionales vinculadas a la carrera, a la formación. Hemos mirado trayectorias educativas

hoy, configuraciones de prácticas docentes, hemos problematizado distintas áreas de conocimiento vinculadas al campo de las ciencias de la educación, pero también he participado en proyectos de investigación y de extensión. experiencias así siempre nutren, suman al recorrido y a lo que uno puede construir para su proyecto de vida que siempre tiene un plus al ser con otros.

Entrevistadora: ¿Qué cosas te ayudaron a seguir estudiando a lo largo de los años?

Entrevistada: Las cosas que me ayudaron a seguir estudiando a lo largo de los años, creo que en primer lugar y fundamentalmente las redes de apoyo. Un poco te lo vengo diciendo y hasta el día de hoy lo sostengo, sobre todo en un contexto donde en muchos casos es realmente difícil sostenerse económicamente. Entonces vas viendo cómo administrar los tiempos mientras sostienes la cursada, qué podés priorizar y qué no. El proceso que podés ir haciendo lo vas midiendo, lo vas resolviendo. Entonces, como te digo, me parecen muy importantes las redes de apoyo, sea por fuera de la facu, nuestras familias, nuestras amistades, como al interior de la carrera, porque creo que es un sentimiento generalizado: el cansancio, la ansiedad, el esfuerzo. Creo que uno puede sentirse acompañado en ese sentido y creo que es muy importante sostenerse hoy por hoy.

Entrevistadora: ¿Participaste en alguna beca, tutoría o programa de acompañamiento? ¿Como fue esa experiencia?

Entrevistada: La verdad es que no he participado formalmente. Sí, al interior de la cursada he tenido algunas experiencias en distintos espacios de acompañamiento de trayectoria, como el caso del área de orientación educacional y vocacional, o el equipo de tutores PAGE. Pero también escucho mucho las experiencias de compás que integran y sostienen esos espacios, y creo que son fundamentales para nuestras trayectorias.

Entrevistadora: ¿Cómo describirías tu experiencia en la universidad hasta ahora?

Entrevistada: Bueno, respecto a mi experiencia en la universidad hasta ahora la verdad es que mi experiencia ha tenido momentos buenos y otros que han sido terribles. Algunas veces tuve que recursar materias, otras donde tuve que suspender cursadas, momentos donde he tenido mucho miedo de ir a aprender y he tenido experiencias de todo tipo en los exámenes finales. Pero bueno, creo que más allá de poder decirte esto ha sido bueno o ha sido malo, creo que para mí ha sido todo muy significativo, porque creo que de todo he podido llevarme alguna herramienta o algún conocimiento que pueda usar ahora o más adelante cuando ya esté ejerciendo, que ya sea grabada. Todavía me queda un remo final para transitar en este momento, estoy cursando el taller de tesis, así que estoy en el proceso de escritura del proyecto y en simultáneo estoy cursando algunas materias que me quedan y también tengo que ir rindiendo finales que se me han quedado

acumulados. Pero bueno, más allá de eso, espero poder y conseguir que sobre todo continúe siendo significativo para mí.

Entrevistadora: ¿Cómo te imaginás una vez egresado/a? ¿Qué lugar creés que tuvo la universidad en ese recorrido?

Entrevistada: Creo que voy a ir de atrás hacia adelante porque creo realmente que la universidad todo el tiempo aporta a mi futura experiencia como graduada, eso sin dudas. Realmente gracias a las experiencias que vengo teniendo durante mi trayectoria de formación. Algo de eso te he venido comentando. Creo que me imagino en muchos espacios, trabajando con mucha gente. Me gusta mucho la línea de investigación y de planificación y evaluación educativa y el acompañamiento de trayectorias educativas también. Estoy yendo por ese lado actualmente, pero creo que la formación en ciencias de la educación tiene eso. Me parece no solo la multidisciplinariedad, sino esto que te vengo diciendo del trabajo integral y participativo.

Categoría analítica	Dimensión explorada	Pregunta orientadora	Relación con objetivos/encuadre metodológico
Afiliación institucional	Pertenencia / Identificación institucional	¿Qué significa para vos ser estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación en esta universidad?	Aporta a comprender sentidos construidos en torno a la afiliación institucional.
	Procesos de inscripción simbólica y subjetiva	¿Cuándo sentiste que formabas parte de la comunidad universitaria?	Permite identificar momentos claves de apropiación institucional y subjetiva.
	Trayectoria y continuidad	¿Qué cosas te ayudaron a seguir estudiando a lo largo de los años?	Vincula con los factores que inciden en la permanencia, desde una perspectiva situada.
Ingreso a la universidad	Expectativas iniciales y decisiones	¿Por qué elegiste esta carrera y esta universidad?	Indaga en las motivaciones del ingreso como proceso complejo.
	Primeros vínculos e impresiones	¿Cómo fueron tus primeros días en la universidad? ¿Recordás alguna situación significativa?	Recupera experiencias iniciales en relación con la cultura institucional.
Condiciones materiales y simbólicas	Obstáculos y recursos	¿Con qué dificultades te encontraste? ¿Qué apoyos tuviste?	Articula condiciones de posibilidad de la afiliación más allá del mérito individual.
	Políticas de inclusión y acompañamiento institucional	¿Participaste en alguna beca, tutoría o programa de acompañamiento? ¿Cómo fue esa experiencia?	Analiza el vínculo entre políticas públicas y experiencia estudiantil.
Vínculos y tramas relacionales	Relaciones con docentes y estudiantes	¿Qué tipo de relación tenés con docentes y otros/as estudiantes?	Explora el plano relacional propuesto por Dubet y Coulon.
	Participación en espacios institucionales o extracurriculares	¿Participaste en algún centro de estudiantes, proyecto o actividad institucional? ¿Qué significó eso en tu recorrido?	Indaga en la apropiación activa de la cultura institucional.
Sentidos de pertenencia / extrañamiento	Representaciones sobre la universidad	¿Cómo describirías tu experiencia en la universidad hasta ahora?	Da cuenta de la construcción simbólica del tránsito universitario.
	Proyección / futuro / continuidad	¿Cómo te imaginás una vez egresado/a? ¿Qué lugar creés que tuvo la universidad en ese recorrido?	Permite identificar proyecciones y sentidos construidos a partir de la trayectoria.