



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRIA EN TRABAJO SOCIAL

TESIS DE MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL

Condiciones que intervienen en el acceso y permanencia a experiencias formativas en educación superior, en jóvenes de entre 18 y 20 años, de la localidad de Tecka, Chubut. Una lectura contextual desde el Trabajo Social.

Maestranda Lic: Yamira Zeni

Directora: Dra. Mónica Graciela Iturrioz

Co-Directora: Mg. Ana Lía Pomes

Comodoro Rivadavia, Agosto 2023.

Resumen

Esta investigación problematiza la existencia de condiciones que permiten a los/las jóvenes de Tecka, Chubut, continuar o no con sus estudios superiores al egresar de la escuela secundaria. Mediante la implementación de la teoría fundamentada, los objetivos rondaron en analizar las representaciones sociales del estudiantado y sus familias, docentes y funcionarios públicos en tanto importancia adjudicada a la educación y su continuidad en el nivel superior en el ámbito rural. Asimismo sobre la implementación de políticas educativas en dicho contexto y su incidencia en el acceso al nivel superior y sostenimiento en el tiempo.

Mediante los datos obtenidos del trabajo de campo y la creación de categorías emergentes se reconoció que las representaciones sociales de los actores, se enfocaron en considerar la importancia de la continuidad educativa como necesidad y como otro futuro posible en el contexto rural. De ello emergió también las propuestas que brinda este contexto para quienes no pueden dar continuidad a sus estudios y su impacto en los proyectos de vida. Desde el Trabajo Social surge el análisis de la manifestación de la cuestión social en este contexto y los aportes buscan ampliar la producción de marcos conceptuales que permitan comprender la realidad para transformarla.

Abstract

This research problematizes the existence of conditions that allow young people from Tecka, Chubut, to continue or not with their higher education after graduating from high school. Through the implementation of grounded theory, the objectives were focused on analyzing the social representations of students and their families, teachers, and public officials in terms of the importance given to education and their continuity in higher education in rural areas. We also analyzed the implementation of educational policies in this context and their impact on access to higher education and its sustainability over time.

Through the data obtained from the field work and the creation of emerging categories, it was recognized that the social representations of the actors considered the importance of educational continuity as a necessity and as another possible future in the rural context. The proposals offered in this context for those who cannot continue their studies and their impact on their life projects also emerged. The analysis of the manifestation of the social issue in this context arises from social work, and the contributions seek to broaden the production of conceptual frameworks that allow understanding reality in order to transform it.

Agradecimientos

El momento del cierre llegó y no hay más que palabras de agradecimiento para todas las personas que de alguna u otra manera aportaron a mi crecimiento y el de esta tesis.

A mi familia, a Almendra mi hija, quien con su tiempo supo acompañar los míos, brindándome toda su amorosidad y cariño para no bajar los brazos. A mi compañero Andrés, quien con sus palabras alentaba el trabajo a pesar del cansancio y con su cariño y acompañamiento también hizo posible esto.

A Julia, mi mamá y Karen, mi hermana que supieron acompañar el largo camino. A mis amigos que con sus palabras alentaban cada logro de este proceso, que hoy se presenta como un cierre, pero también como una pausa.

A mis directoras de tesis, Dra. Graciela Iturrioz y la queridísima Mg. Ana Lian Pomes quienes guiaron este trabajo y acompañaron a la distancia. A la directora de esta Maestría, la Dra. Martha Susana Diaz quien también, con su fuerza, predisposición y escucha atenta acompañó este proceso de investigación.

Agradezco a todas las personas que formaron parte de este trabajo, a todos los actores sociales entrevistados/as, abriéndome las puertas de sus casas y posibilitando que este estudio se geste y crezca.

A los/las jóvenes de Tecka, protagonistas de estas historias y a quienes les deseo, las fuerzas necesarias para luchar por sus futuros.

A todos/as ustedes, muchísimas gracias!

Índice

Notas Introdutorias	6
Capítulo I. Acerca de la Tesis	
Contextualización.....	8
Definiciones.....	12
Objetivos.....	13
Capítulo II. Aproximaciones Teóricas	
Estado de la cuestión.....	15
Acerca del rol Estado y la educación.....	31
Estudiante, comunidad y Estado.....	40
Capítulo III. Definiciones metodológicas	
Definiciones teóricas: acerca de la perspectiva metodológica.....	43
Definiciones del diseño de investigación.....	44
Método de análisis de resultados.....	46
Capítulo IV. Resultados	
Los Datos Empíricos: Sistematización.....	49
<i>Voces de Actores: estudiantes y familias</i>	49
<i>Voces de Actores: docentes</i>	107
<i>Voces de Actores: funcionarios públicos</i>	125
Capítulo V: Categorías Emergentes y Conclusiones	
Representaciones sociales familiares en torno a proyectos de vida basados en los estudios.....	134
Políticas públicas y estrategias económicas familiares para sostener las trayectorias educativas.....	150
Nueva ruralidad y educación.....	162
Educación, ruralidad y la cuestión de género.....	168
Desarraigo y continuidad educativa en el Nivel Superior.....	177
Instituciones educativas y acompañamiento familiar.....	183
Derecho a la educación, continuidad educativa y prácticas asistencialistas institucionales.....	189
Hacia las Conclusiones	
Rehaciendo el recorrido.....	193

Factores que median en la toma de decisiones de los/las jóvenes en la continuidad de estudios en el Nivel Superior.....	194
Contexto rural, género y políticas educativas. Su incidencia en la continuidad educativa en el Nivel Superior.....	197
Intervención profesional y aportes del Trabajo Social en el campo educativo y en las Ciencias Sociales.....	200
Bibliografía Consultada	204
Anexos	217

Notas Introductorias

Se expone, en el presente escrito, la Tesis Final en la carrera Maestría en Trabajo Social, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco de Comodoro Rivadavia. La misma procura presentar las condiciones que emergen en el ámbito rural para que jóvenes oriundos/as de la localidad de Tecka de la provincia de Chubut puedan continuar con su educación superior, considerando las representaciones sociales familiares que circulan en torno a la importancia educativa y el acompañamiento institucional percibido por los actores sociales del estudio. En términos institucionales, busca la generación y análisis de datos reales que aporten conocimiento científico respecto de las realidades rurales de la Patagonia Argentina y la complejización de las manifestaciones de la cuestión social en tanto ámbito educativo y (por ende) social.

Se trata de un trabajo iniciado de manera previa a la situación de pandemia del virus COVID19 que condujo a una crisis sanitaria mundial; sin embargo se aclara aquí que si bien se visibiliza ésta como otro factor condicionante y obstaculizador en la continuidad educativa, no se toma como tal para el análisis y resultados de esta investigación.

En la organización interna, el Capítulo I contiene notas acerca del proceso de construcción de la tesis, integrada por la contextualización y las definiciones del tema y el problema investigado, estableciendo también los objetivos planteados para esta tesis. En el Capítulo II se encuentran algunas aproximaciones teóricas que colaboraron en conjunto con el estado de la cuestión, al entramado conceptual que nuclea esta tesis. El Capítulo III expone las definiciones teóricas de la metodología de investigación utilizada para la recolección de datos; asimismo se describe la labor investigativa mediante el método seleccionado y la manera en que se desarrollan los resultados y análisis posteriores. En el Capítulo IV se presenta el propio material empírico recabado, de carácter abundante y diverso, que integra datos exploratorios de inicio, reconociendo las voces y las opiniones de los actores. Finalmente, el Capítulo V integra las categorías emergentes generadas mediante el proceso metodológico que se entrelazan y enriquecen con el análisis de testimonios y lectura analítica de material bibliográfico, estableciendo cruces y conclusiones globales en busca de aproximaciones al problema planteado, a la vez que se exponen aportes profesionales desde el Trabajo Social.

Importa agregar apreciaciones reflexivas acerca de la extensión alcanzada por el trabajo, quizá de un alcance no previsto en su inicio y en las indicaciones reglamentarias respectivas. Visualizamos dos factores que han contribuido a tal voluminosidad que son, por

un lado, la cantidad de datos empíricos obtenidos y procesados, y por otro, el trabajo recursivo realizado sobre los mismos producto de la necesidad de revisar de manera suscita hacia la generación de categorías emergentes válidas. Se trata, en fin, de los efectos de la labor cualitativa de la investigación, que creemos ha conducido a un trabajo provechoso cuya extensión no hemos querido limitar en pos de no gestar recortes que alteraran el camino hacia la construcción de construcciones.

Capítulo I. Acerca de la Tesis

Contextualización

El presente estudio pretende problematizar la existencia de condiciones que permiten a los/las jóvenes de la localidad de Tecka (Chubut) de entre 18 y 20 años continuar estudios superiores al egresar de la escuela secundaria. Se entiende entonces, que para ello será importante también analizar la relación preexistente entre sujeto-comunidad-Estado-escuela, dado que se ha hecho hincapié tanto en las percepciones de los/las jóvenes como de sus familias acerca de la educación y su continuidad, como así también en el rol del Estado en tanto promoción y ejecución de políticas públicas y las percepciones que circulan en tanto función y expectativas de la escuela secundaria. Se destaca que el análisis de esta relación se sitúa en un contexto rural.

Entendemos que conocer las experiencias y vivencias de los/las habitantes de Tecka sobre sus trayectorias educativas y percepciones acerca de la educación, nos permitirá comprender las prácticas que emergen de los propios actores; asimismo, conocer los contextos en que cada vivencia sucedió y la implicancia del rol del Estado (en tanto “pasivo/activo”) en torno a la implementación de políticas educativas tienen en la continuidad educativa de los/las jóvenes de allí. En función de esto, surgió la pregunta acerca del lugar que ocupa el Trabajo Social en el campo educativo, ya que se sabía (sin datos certeros) que somos varios los/las profesionales que también nos desempeñamos en el ámbito educativo. Durante el año 2022 la Comisión de Educación del Colegio de Profesionales de Trabajo Social del Chubut relevó que cerca de 25 profesionales se encuentran ocupando diversos cargos y/o horas cátedras con variadas tareas que atañen tanto a seguimiento de trayectorias educativas, abordajes interinstitucionales, trabajo en equipos de intervención, encuentros con las familias y los/las estudiantes, entre otros, donde analiza simultáneamente el contexto y la multiplicidad de variables que atraviesan a los actores educativos y que impactarán en el funcionamiento institucional. En este sentido, también se señala que algunos/as profesionales nos encontramos en cargos como los de POT (Profesor/a de Orientación y Tutoría), los Equipos de Orientación y Apoyo a las Trayectorias Educativas (EOATE) y/o en los Equipos de Apoyo a las Trayectorias Educativas de Estudiantes con Discapacidad (EATEED) dependientes del Ministerio de Educación de la provincia del Chubut y en el caso de éstos dos últimos, se encuentra dividido por regiones y buscan fortalecer las trayectorias escolares mediante la generación de mejores condiciones institucionales para la enseñanza-aprendizaje, como así también la

generación de propuestas interdisciplinarias con miras al abordaje singular y grupal dependiendo el caso. Se reconoce aquí, que las metodologías y/o contratación de servicios son múltiple, es decir, somos incorporados mediante cargos (mayormente para POT), comisiones de servicio, horas cátedras y/o contratos provinciales; lo que manifiesta precarización laboral e inestabilidad económica.

Se entiende que los aportes que el Trabajo Social tiene para con el campo educativo enriquecen y enriquecerán no sólo las prácticas en las instituciones, sino también abren y abrirán puertas para problematizar y desnaturalizar aquellas cuestiones que ya no logran responder a las nuevas cuestiones que emergen. Se entiende que la escuela y los ámbitos educativos son tejidos sociales que reflejan -de alguna manera- lo que acontece socialmente; asimismo se reconoce que todos/as los sujetos deben asistir a estos establecimientos, por lo que la institución educativa deviene como un centro complejo de actuaciones y actores donde todas las “partes” son “impactadas” e influenciadas unas por otras. Ante ello, se destaca que la profesión fundada desde una mirada integral de todos los aspectos que hacen a una sociedad y a un sujeto y que problematiza y analiza de manera continua la realidad, permite que a través de su intervención (en los ámbitos educativos) se interpele lo establecido y surjan nuevas formas de hacer y emerjan nuevos escenarios de vida.

Desde el Trabajo Social se llega a lo más cercano de la vida cotidiana de los sujetos, motivo por el cual desde la práctica se abren posibilidades de construir identidades que conllevan transformaciones propias. Estas se construyen en la apertura de espacios de escucha y en el acompañamiento en el hacer. Surge relevante atender la contextualización de aquellos espacios, donde otras dimensiones externas atraviesan al sujeto, como las históricas, políticas, sociales, culturales y económicas, lo que posibilita comprender a los sujetos de la intervención en una trama tensa, que genera articulaciones entre sus dimensiones individuales con los aspectos más estructurales. En este sentido, cabe preguntarnos cómo se tejen esas relaciones mutuas, lo que permitirá establecer dispositivos para la intervención, cuestión fundamental de nuestro accionar profesional (Muñoz Arce, 2008).

Se destaca que lo significativo de nuestro acto profesional, se encuentra en trabajar conjuntamente con las personas, conocer su historia, su condición y situación actual para construir con ellos/as procesos transformativos superadores. Por este motivo, desde la profesión se problematizan los problemas sociales y sus manifestaciones como espacios

dilemáticos y complejos, donde emergen las desigualdades y el desconocimiento acerca de las raíces de los mismos. Desde estas miradas y otros aportes profesionales el/la trabajador/a social contribuye en la configuración de las políticas sociales, que orientan el quehacer para la sociedad y particularmente para los grupos que lo requieren.

Para que lo que se pretende acontezca, será fundamental conocer y reconocer la condición de sujetos de derechos y ciudadanía que la sociedad asume, en este caso, Tecka. Desde los aportes de Cazzaniga (2001) se entiende el abordaje desde la singularidad del sujeto, atendiendo a su plenitud como tal, con potencialidades y condicionantes, productor de la historia a la vez que producto de esa misma historia. De acuerdo a lo que expresa esta autora, lo particular permite comprender al sujeto en sus condiciones sociales de existencia, la pertenencia, su modo de vida, su historia social familiar, lo que "hace ser".

A raíz de esto, surge necesario referenciar de manera analítica el concepto de ciudadanía, ya que permitirá pensar y reflexionar acerca de las propias prácticas llevadas a cabo por los sujetos en un lugar y reflejarán -de alguna manera- el ejercicio de ciudadanía que practican. Este concepto ha sido puesto en consideración por diversos autores en cuanto a concepciones y prácticas asumidas y los diferentes enfoques reconocen un devenir distinto para los sujetos, desde donde se comprenden derechos, pero también obligaciones y participación, que luego se traducen en garantía de derechos y/o acceso a diversos servicios básicos, como por ejemplo, la educación.

Es necesario aclarar que previo a la continuidad de esta investigación, durante su elaboración irrumpió el aislamiento por Covid19 y sus múltiples consecuencias en el campo socio-educativo, por lo que si bien se consignan los diversos factores y variables que median en la decisión de los/las jóvenes que concluyen su educación secundaria, también se encontró este factor como influyente en sus trayectorias educativas. Se reconoce por tanto su afección como tal; sin embargo, su repercusión no fue objeto de análisis de la presente investigación dado su carácter fortuito, reciente y fuera de los objetivos planteados previo a su aparición.

Teniendo en cuenta esto, y que se analizarán las condiciones en cuanto a posibilidades y dificultades de la continuidad educativa en la educación superior de jóvenes de entre 18 y 20 años de la localidad de Tecka luego de haber concluido sus estudios secundarios, es preciso enunciar las principales características sociodemográficas de la comunidad teckense, dado que permitirá conocer el contexto donde se ha desarrollado esta investigación.

Tecka es un pueblo ubicado sobre la ruta Nacional N° 40, en la precordillera de la provincia del Chubut, a 100 Km. de la ciudad de Esquel y a 500 Km. de Trelew. Se encuentra al borde de la Ruta Nacional N° 40 y contiene las reservas indígenas de Sierras de Tecka y Pocitos de Quichaura. Se encuentra dentro del Departamento Languiño, que tiene una superficie de 15.339 km² y una población de 3.085 habitantes, de acuerdo al censo del INDEC, 2010. Éste último, también indica que la localidad en cuestión, data de 1.237 habitantes, lo que representa un incremento del 29,5% frente a los 955 habitantes relevado por los datos relevado por el INDEC en 2001.

La mayor actividad económica que se desarrolla en la zona y particularmente en la localidad de Tecka es agropecuaria, donde las familias deben organizarse de diversas formas, viéndose obligados/as sus integrantes a proceder a la fragmentación familiar temporal para realizar trabajos en estancias y/o campos alejados del pueblo como peones rurales a cargo de ganadería ovina, vacuna y/o caprina. Es necesario mencionar que la mayoría de los trabajadores rurales, (por lo general) no son dueños de las tierras que trabajan, por lo que los emplean de manera temporaria. Diversas fuentes cercanas a las realidades locales indican que los estudiantes (de entre 14 y 18 años) se trasladan temporalmente con su padre y/o algún familiar al campo con el objetivo de ayudar en el trabajo agropecuario, dejando por días/semanas y/o meses (en ocasiones) sus estudios. Sobre esta línea, es interesante analizar la prioridad que la familia se ve obligada a dar al trabajo, dejando en un segundo plano la escolaridad de sus hijos varones que migran al campo. De esto se desprende que la situación socioeconómica de la familia conlleva a una práctica que reproduce de generación en generación el trabajo agropecuario y la deserción escolar (en ciertos casos), la intermitencia en la cursada de la educación secundaria y/o la no continuidad de su educación superior. Quienes no se ven en esta situación, emprenden negocios familiares -kioscos, almacenes, alojamientos, comedores para viajeros/as- mientras que otros, trabajan en la administración pública provincial y/o municipal y/o migran en búsqueda de nuevas y mejores condiciones de vida.

A nivel institucional, Tecka cuenta con Municipalidad, Juzgado de Paz, Hospital, Escuela primaria N°17, Escuela secundaria N°782, Albergue Estudiantil N°5010 para jóvenes de educación media, un Punto Digital, Servicio de Protección de Derechos de NNyA, Comisaria y Comisaria de la Mujer. En cuanto a organizaciones civiles, se cuenta con la Asociación de Bomberos Voluntarios, la Biblioteca Popular “Osvaldo Bayer”, la Cooperadora de madres y padres de la Escuela primaria N° 17 y el Club Social y Deportivo

Tecka. Un dato que no resulta menor en este contexto rural, es que la localidad ha contado con el mismo intendente desde 1999 hasta la fecha.

Es necesario mencionar las distancias que existen entre la ciudad más cercana: Esquel a 98 Km, ya que allí se deben realizar la mayoría de los trámites personales, por ejemplo lo que respecta a los bancarios, a trámites con obras sociales, Hospital Zonal para atenciones específicas, clínicas de carácter privado, farmacias, instituciones judiciales (Asesoría de Familia, Tribunales, Juzgado de Familia, entre otros) y también lo que atañe a instituciones educativas de Nivel Superior, Institutos de Formación Docente, Centro de Formación Profesional N° 655, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Aquí es preciso considerar los gastos que requiere cada viaje a la misma (aproximadamente \$10.000).

Asimismo, Tecka, se encuentra a una distancia de 89 Km con Gobernador Costa y a 115 Km de José de San Martín, donde también se cuenta con algunas de las instituciones mencionadas más arriba, por ejemplo, Banco Chubut, bocas de expendio de Seros, farmacias, entre otros. Asimismo, cuenta con institución terciaria (anexo) que facilita a los pobladores de la zona la continuidad de sus estudios.

Por otra parte y no menor, se observa también que la cantidad de habitantes de la localidad no aumenta de manera considerable; un factor de ello, podría ser la falta de empleo que se vivencia en la misma, lo que produce que la mayoría de los jóvenes que finalizan sus estudios secundarios y no logran acceder a la educación superior, se vean obligados a migrar a algunas de las localidades aledañas mencionadas en busca de oportunidades laborales.

Definiciones

Tema y problema

El tema en cuestión surge de la necesidad de poder ampliar la mirada respecto del problema, teniendo en cuenta que es precaria la información en relación al mismo. Asimismo, es un tema nuevo en la Región por lo que no existen estudios previos al respecto. Para ello, se ha procurado estudiar las condiciones que posibilitarían a los/las jóvenes de entre 18 y 20 años, egresados/as de la educación secundaria irse a estudiar a otro lugar.

La investigación se ha basado en jóvenes que al terminar la educación secundaria debieron decidir por la continuidad de sus estudios u otros caminos, para ello, se consideró las condiciones socioeconómicas que atravesaron, el contexto sociocultural en el que

vivían y las políticas educativas implementadas para su continuidad de estudios superiores. En este sentido, también fue posible pensar y reflexionar acerca de la construcción de posibles estrategias de carácter integral, amplias y acordes a las necesidades de dichos jóvenes, que tengan en cuenta estos factores que interfieren en sus propios proyectos de vida, donde se gesten ideas en pos de promover, en conjunto con diversas instituciones, acciones que faciliten -en tanto acompañamiento y seguimiento- el acceso y permanencia en el sistema educativo.

A raíz de lo expresado, se ha buscado conocer y analizar cuáles fueron las variables que incidieron en la toma de decisiones de los jóvenes, después de terminar sus estudios secundarios. Esto brindó la posibilidad de contextualizar las problemáticas principales tanto del joven, como de su familia y la comunidad en su conjunto que influyeron a la hora de tomar decisiones sobre sus propios proyectos de vida.

El estudio ha partido de las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuántos jóvenes de entre 18 y 20 años de la localidad de Tecka han logrado irse a estudiar entre los años 2018 y 2019? ¿Qué sucede con los/las jóvenes que no pudieron irse? ¿Existen condiciones que posibiliten la continuidad en la educación superior para estos jóvenes? ¿Cuáles son? ¿Se han implementado políticas públicas que generen posibilidades educativas a nivel local y/o provincial? ¿Cuáles son los factores que inciden en las elecciones de los jóvenes de Tecka, al concluir sus estudios secundarios? ¿Qué significados atribuyen las familias de los/las jóvenes a la continuidad de estudios terciarios y/o universitarios? ¿Cuáles son los aportes de Trabajo Social en cuanto a su inclusión, permanencia y continuidad dentro del sistema educativo? A partir de estos interrogantes, se pretendió recabar datos que faciliten y promuevan información que visibilice esta problemática en la localidad de Tecka. Se asume que las herramientas propias del Trabajo Social podrían propiciar posibles estrategias de intervención a desarrollar ante este complejo escenario.

Objetivos

Objetivo general

Reconocer aquellas condiciones que intervienen en el acceso y permanencia a experiencias formativas en educación superior, en jóvenes de entre 18 y 20 años, de la localidad de Tecka, Chubut, a partir de una lectura del contexto y análisis de sus experiencias y representaciones educativas en la trama familiar.

Objetivos específicos

- Identificar el modo en que los factores socio-políticos, económicos y culturales median en la toma de decisiones de los/las jóvenes, en la continuidad de sus estudios en el nivel superior.
- Reconocer cómo se traducen las experiencias y construcciones discursivas en torno a la educación de las familias, en las posibles continuidades educativas de las/los jóvenes.
- Analizar los métodos y recursos que se han implementado desde las instituciones del ámbito educativo para difundir y hacer efectiva la continuidad de estudios terciarios y/o universitarios en jóvenes de 18 a 20 años del ámbito rural.
- Identificar, describir y analizar las políticas públicas educativas nacionales, provinciales y municipales implementadas para jóvenes de entre 18 y 20 años de la localidad de Tecka, focalizadas en las posibilidades de continuidad de estudios superiores.
- Reconocer los aportes del/la trabajador/a social en cuanto a la inclusión, permanencia y continuidad en el sistema educativo de los/las jóvenes residentes en localidades rurales.

Capítulo II. Aproximaciones Teóricas

Estado de la cuestión

Se exponen a continuación algunas investigaciones que han resultado clarificadoras y representado puntos de partida para la delimitación de los primeros trazos de la presente investigación. Junto al análisis, se ha agregado conceptos que devienen de la inspiración que su lectura ha generado.

Kisilevsky y Veleda (2002) analizan las condiciones socioeconómicas de los/las estudiantes postulantes a ingresar a una institución de educación superior. Asimismo, estudian los diversos factores que influyen en la trayectoria del/la estudiante para llegar a la educación superior y mantenerse en ella. En este sentido, se valoran los costos de oportunidades que requieren el hecho de frecuentar una institución, es decir, transportes, materiales de estudios, etc., y se indica la necesidad de que el/la estudiante tenga garantizado un determinado nivel de vida que está asociado a ciertas condiciones materiales tales como vivienda y alimentación (entre otros), lo que le permitirá avanzar en la carrera y posteriormente alcanzar su título. También se estudia la distribución desigual de la riqueza y de los recursos estratégicos que hacen que las familias y los/las estudiantes no se encuentren en igualdad de condiciones sociales para garantizar el éxito de la continuidad de su trayectoria educativa.

Además del entorno socioeconómico de los/las estudiantes, se han identificado una diversidad de factores que afectan (de una u otra manera) la posibilidad de ingresar a una institución de educación superior. Dentro de estos factores, las autoras rescatan las expectativas de los padres, el apoyo y el estímulo de la familia, compañeros/as y docentes del colegio secundario; asimismo, el desarrollo de claras aspiraciones ocupacionales y educacionales demostradas en los primeros años del nivel medio; las experiencias en la escuela secundaria; los recursos académicos que brinda la misma; el acceso a la información sobre lo que ofrecen las universidades; el conocimiento de la disponibilidad de ayuda financiera; el reconocimiento de la importancia de prepararse para los exámenes de ingreso; el conocimiento del tipo de institución a la que se ingresa, los planes de estudio y las experiencias de otros en los estudios superiores.

El estudio también focaliza sobre el compromiso de los padres en las actividades y/o proyectos de los/las estudiantes. En este sentido, observan que la implicación de padres/madres en las trayectorias escolares de sus hijos/as podría predecir si un/a estudiante se inscribirá o no en un instituto o universidad, inmediatamente después de salir del

secundario. Es así que un factor determinante a la hora de elegir la continuidad en estudios de educación superior, son los antecedentes familiares del/la estudiante, observándose una asociación significativa entre el nivel educativo de padres/madres y los planes de sus hijos/as de continuar estudios.

Se analiza también la gran brecha existente entre la educación secundaria y superior, que produce que el acceso se lleve a cabo de una manera distorsionada e improvisada y que el apoyo de padres/madres resulta muy importante ante la falta de acompañamiento formal de un nivel a otro, en los términos que siguen: "...no existe hasta la fecha ningún mecanismo institucionalizado de orientación sobre las opciones educativas, ni de ayuda para los trámites a realizar, ni de preparación psicológica sobre la nueva etapa a comenzar". En este sentido, este proceso se da como un hecho diacrónico, complejo, contradictorio, que puede implicar aspectos tan diversos como el acceso a la información, la anticipación, la negociación familiar, el cálculo, la valoración y la duda. Dicho proceso se expresa de diferentes formas en los sectores sociales; en los medios altos, este vacío institucional es reemplazado por la familia; los padres que poseen estudios de nivel superior y por ende un "conocimiento interno" del sistema, genera que los futuros ingresantes tomen un rol pasivo en el proceso. No sucede esto por ejemplo, en los sectores medios bajos, donde por lo general, los padres aceptan o aprueban la decisión del estudiante, sin evidenciarse una participación activa en la elección.

En este contexto, cuando los/las jóvenes de sector medio bajo concluyen la educación secundaria, la posibilidad de estudiar se ve amenazada por la necesidad de trabajar. Sus familias no poseen los recursos económicos como para estimularlos a continuar los estudios ofreciéndoles un apoyo material, por lo que la continuidad en los estudios superiores requiere entonces una fuerte iniciativa y movilización por parte de estos jóvenes.

Los estudios mencionados fueron llevados a cabo dentro del conurbano bonaerense, donde se aprecian multitud de ofertas académicas. No sucede lo mismo en lugares lejanos de las capitales y por ende más pequeños -como la localidad de Tecka, Chubut por ejemplo- donde las distancias son aún más grandes y no se cuentan con recursos que posibiliten el ingreso a alguna institución de educación superior sin movilizarse hasta ciudades más grandes que ofrezcan oportunidades de acceso a dichas instituciones, por lo que los gastos son aún mayores. Es preciso tener en cuenta que aquellos factores que influyen en la toma de decisiones de los/las jóvenes, no sólo se relacionan con las condiciones socioeconómicas de las familias y con las oportunidades que ofrecen las instituciones educativas en cuanto a

difusión de información y diversas políticas educativas, sino que también es necesario tener presente un factor determinante en este proceso, que es el que se relaciona expresamente con la propia visión y/o proyección que poseen las familias respecto del estudio en el contexto rural. En esta misma línea, es importante mencionar que en la localidad de Tecka se cuenta con familias enteras que han desertado de la institución educativa y que representa el habitus dominante -en palabras de Bourdieu- que selecciona y vuelve hegemónico un tipo de educación, en el que la educación primaria y secundaria se encuentran incompletas y/o con interrupciones durante su cursada.

Al respecto, Olea (2010) expresa que la educación de los habitantes de zonas rurales ha sido un tema relativamente descuidado a nivel mundial, debido fundamentalmente a las características estructurales que presentan las regiones rurales (baja densidad, dispersión poblacional, grandes distancias entre centros poblados, carencia de infraestructuras básicas, mayores costos per cápita por la provisión de servicios, etc.).

Es preciso mencionar las desigualdades existentes entre los habitantes rurales y los urbanos. La misma autora expresa que la cosa se acrecienta más, teniendo en consideración el menor grado de acceso a la educación en sectores rurales, en los términos que siguen “...el servicio que generalmente es de calidad inferior al de las áreas urbanas, han determinado la existencia de brechas rurales – urbanas en materia educativa” lo que atenta -por ende- contra los principios básicos como la equidad y la igualdad de oportunidades que de manera recurrente se remarcan en nuestra Constitución Nacional.

Por su parte, Moreno (2015) relata una investigación cuyo objetivo fue conocer acerca de la influencia de la escuela secundaria en la selección de una carrera de parte de aspirantes a ingresar a la universidad, lo que determina y/o habilita una elección libre de ataduras, tal como lo denomina. Asimismo, analizó la incidencia de la estructura educativa en la elección y en sus proyectos de vida. Para ello, se llevaron adelante 2119 encuestas administradas que fueron realizadas a los/las postulantes a ingresar a la Universidad Nacional del Litoral, que comprendió a estudiantes de hasta 30 años.

El trabajo, a la hora de recabar datos, puso énfasis en la localidad de origen de los/las ingresantes, el tipo de gestión de la institución educativa de la que provenían (51% pública y 49% privada), la duración de sus estudios secundarios -69% terminó en 5 o 6 años, 18% terminó 1 o 2 años después y el resto en más de 7 años- y modalidad, es decir, en edad modal, a través de mesas de exámenes, repitencia y/o abandono. Asimismo, se indagó respecto del nivel educativo del hogar de los/las ingresantes.

Los datos obtenidos dan cuenta de que la demora al ingreso a la Universidad puede deberse a diversos factores tales como el inicio de otros estudios o carreras en otras instituciones educativas, el ingreso temprano al mercado de trabajo, dificultades con los exámenes de ingreso o la imposibilidad de contar con un tiempo para tomar una decisión respecto a su proyecto de vida.

Respecto de la relación con el nivel educativo del hogar del que provenían los/las estudiantes, se indica que entre el 48% y 52% cuentan con los estudios secundarios completos, mientras que quienes provienen de hogares que se han incorporado al nivel terciario, sus progenitores no han concurrido a la universidad. Este dato es relevante en la investigación ya que da cuenta de una mayor expectativa en el estudiantado respecto de culminar los estudios secundarios para ingresar a una universidad. Asimismo, se preguntó a estos ingresantes respecto de si la escuela secundaria les aportó los contenidos necesarios y útiles para abordar los exámenes de ingreso o por el contrario, debieron prepararse de manera particular. Al respecto, aludieron de manera crítica a las articulaciones entre la escuela secundaria y la universidad, como también a los cursos de ingreso.

A los fines de nuestra investigación, este artículo aporta datos relevantes en cuanto a la continuidad en la educación superior teniendo en cuenta el contexto, la historicidad en cuanto trayectoria educativa de los/las estudiantes y de las familias, como así también los aportes/articulaciones de la Escuela y la Universidad en tanto instituciones organizativas de su futuro. Estas, en palabras de Moreno (2015) son “organizaciones donde los agentes, están sujetos a leyes, reglas, normas que se deben respetar, son límites y determinantes de los agentes que los afectan sobre la autonomía de la que gozan pero a la vez operan como facilitadores” (p. 12). En este sentido, se deja ver que el agente, es decir, el/la estudiante, es capaz de construir su identidad no sólo “moldeado” por la estructura educativa, sino también devela la capacidad del mismo en la evaluación y elección de alternativas aún en un contexto de incertidumbre y riesgo. Se visualiza entonces, el ejercicio pleno como ciudadano o ciudadana, que se desprende de sus propias decisiones para pensar en clave de su propio futuro, donde a la vez, se acude a las herramientas que les brinda el sistema educativo.

Asimismo, esta investigación da cuenta de los factores determinantes ante la decisión de continuar o no los estudios superiores. Alude a la libre elección o al determinismo que se presenta en cada caso en particular y al rol que desempeñan las organizaciones educativas, las cuales presentan modificaciones y cambios continuos que impactarán en el devenir del/la estudiante y por tanto en su elección cuando finalice sus estudios secundarios. Se cuestiona

el rol de la escuela en los tiempos modernos, institución que debe adaptarse al contexto y brindar no sólo soluciones pedagógicas homogéneas, sino diferentes opciones ante lo diverso. En este sentido, revisar las acciones de la escuela secundaria como así también las articulaciones con la Universidad sería un paso importante para revisar los factores que influyen en la continuidad en estudios superiores, entendiendo que la escuela es una institución que debe transformarse ante los diversos contextos y aportar nuevos conocimientos para la toma de decisiones de sus agentes.

A su vez, Gomez (2017) relata una investigación cuyos principales objetivos fueron identificar los efectos subjetivos, sociales e intelectuales que produce el desarraigo en los/las estudiantes cuando ingresan a la universidad y dar cuenta de las múltiples incidencias de las vivencias de desarraigo y arraigo en estos proyectos. Para ello, se realizó la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo inciden en los y las estudiantes las consecuencias del desarraigo y qué efectos tiene en el proyecto de vida universitario inicialmente concebido?

Para llevar adelante dicha investigación, se trabajó con tres estudiantes migrantes, pertenecientes a universidades situadas en la ciudad de Córdoba, Argentina a quienes se realizaron entrevistas en sus carreras, para dar cuenta de los recursos personales e institucionales puestos en juego en su propio proceso de integración a la vida universitaria. La autora dice: “Encontramos que cuando la cotidianeidad se modifica sustantivamente, el sujeto debe hacer mayores esfuerzos subjetivos, sociales y cognoscentes para comprender y participar de manera eficaz ante las novedades” (p. 3).

De las entrevistas realizadas, surge que los/las estudiantes arribaron a la ciudad de Córdoba en un contexto facilitador –convivir con familiares- para los cambios que supone la mudanza y el inicio de los estudios universitarios, lo que, en palabras de la autora, pudo haber sido un factor incidente en la sustentabilidad de sus proyectos de carrera. Asimismo, surgió que, a pesar de haber pasado por un primer año con sentimientos de extrañez y angustia, pudieron sortear estas dificultades mediante un proceso de acompañamiento por su propia familia, grupo de pares y la misma institución universitaria que les garantizaron la continuidad de su trayectoria, encontrándose próximos a egresar de sus carreras.

A los fines de nuestra investigación, este artículo da cuenta de los procesos de desapego que se suscitan en los/las estudiantes cuando migran a otras localidades y/o ciudades a continuar sus estudios y la significación en tanto procesos psíquicos por los que se debe atravesar para dar continuidad a sus proyectos. Asimismo, las transformaciones e incorporaciones en tanto subjetivas, simbólicas y físicas – en cuanto espacios nuevos – a los

que deben acomodarse para sobrellevar esta nueva etapa y el rol del grupo familiar y de pares en tanto acompañantes del proceso.

En otro trabajo, Gómez (2019) relata una investigación cuyo objetivo fue describir e interpretar las experiencias vividas sobre procesos migratorios de estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, durante los dos primeros años de arribo a la ciudad. Asimismo, buscó reconstruir los sentidos otorgados a dichas experiencias y analizar el proceso de integración al nuevo espacio social. Dicha investigación se desprendió de las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las experiencias de los y las estudiantes universitarios que han tenido que migrar del interior de la provincia de Córdoba y de otras provincias argentinas para dar inicio a una carrera universitaria? ¿qué prácticas despliegan durante la primera etapa de vida en la ciudad?.

Para llevarla a cabo, se realizaron entrevistas a cinco estudiantes provenientes de distintos lugares del interior de la provincia de Córdoba, como así también de otras provincias. El estudio se desarrolló en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y se aplicó a estudiantes de segundo año de la carrera, a fin de que hubieran transitado una parte relativamente significativa del proceso migratorio y la vida en el nuevo espacio social. Se empleó la metodología de historias de vida. De las mismas, surgieron diversos análisis respecto de experiencias de nuevo arraigo espacial, social y cultural. La autora expresa “Hay un juego entre el desarraigo y el arraigo, dejar lo conocido (en su contacto internalizado y recordado), para incorporar lo novedoso” (p. 5), en tanto, en la elección del lugar, ha influido la presencia de familiares que los y las esperan, el prestigio de la institución universitaria y trayectorias previas de las familias. Se interpreta que estos cambios en la vida social modificaron las formas de vinculación, como así también las experiencias de libertad de movimiento, inseguridad, nuevas formas de sociabilidad, uso del espacio público y temores ante lo no conocido. Gómez comenta que “Para los sujetos migrantes el arribo e instalación en la ciudad es un proceso novedoso. A partir de las experiencias, lo nuevo se va volviendo cotidiano y, lo que era cotidiano en su lugar de origen se va comparando con lo nuevo” (p. 9). En este sentido, lo no habitual, en tanto desconocido o poco conocido, genera desequilibrios y reequilibrios en los sujetos, dando lugar a nuevos aprendizajes, lo que modifica los recursos interpretativos que poseen estos estudiantes.

A los fines de nuestra investigación, este artículo deja ver que las migraciones de estudiantes generan procesos complejos, ya que constituye un momento de crisis para los/las jóvenes donde se articula la decisión vocacional, la etapa adolescente y el fenómeno

migratorio, lo que conlleva a los propios procesos de desarraigo/arraigo/rearraigo que devienen en estas mismas dinámicas. Estos cambios repercuten de diversas maneras en los/las jóvenes, que varían teniendo en cuenta los recursos personales y externos, como por ejemplo, la acogida a un entorno agradable (la nueva casa, la universidad), la convicción del proyecto iniciado, el apoyo familiar, la seguridad económica y los lazos sociales generados. El acompañamiento familiar en el primer tiempo es un factor importante en el sostenimiento del proceso de integración al nuevo espacio, como así también con la carrera universitaria.

Utrera et al. (2019) presentan un trabajo enmarcado en un proyecto de extensión que buscó generar acompañamiento a las trayectorias educativas de estudiantes de escuelas secundarias en la transición a la educación superior, en términos de las posibles rupturas en la continuidad educativa que acontecen en esta experiencia. Se buscó promover la misma como una expresión de sus derechos independientemente de la condición socioeconómica.

Para el estudio de campo, se trabajó con estudiantes de 6to año de la escuela secundaria orientada en Educación Física de las ciudades de Berisso y La Plata en la Pcia. de Buenos Aires, Argentina. Además de estos destinatarios directos, el proyecto se enfocó en otros y otras de las carreras de Educación Física y Trabajo Social de la Universidad de esa misma ciudad.

Partiendo de la base de que el contexto y los ámbitos por los que circulan los sujetos son de suma importancia para la construcción de trayectorias personales de estudio y de trabajo, trabajaron en cuatro escuelas (dos de la ciudad de Berisso y dos de La Plata) a través de equipos de trabajo constituidos por graduados y graduadas de las escuelas y estudiantes de la Facultad de Humanidades y de Trabajo Social de la Universidad, poniendo en diálogo sus saberes con los actores del territorio. En tanto concebían al sujeto en interacción con los distintos contextos de inserción, esperaron conocer las posibilidades reales con las que cuentan los/las estudiantes cuando construyen sus propios proyectos de vida. Las autoras remarcan que “si bien en la Argentina la universidad es pública, gratuita y de libre acceso, aún se presenta como restringida en términos simbólicos para sectores que históricamente no han accedido a la educación superior” (p. 2).

Se generaron encuentros plenarios para conocer las realidades del territorio, como así también actividades concretas que facilitaron la inclusión y el tránsito de estudiantes de secundaria hacia la universidad para establecer canales de diálogo entre éstos y los extensionistas para el diseño de acciones conjuntas a fin de acompañar sus trayectorias escolares. Se implementó el registro como un instrumento para la recolección, organización

y sistematización de los datos. Se registró cada concurrencia a las escuelas, acontecimientos y/o actividades realizadas, como así también las impresiones, intuiciones y sensaciones de quien registró, la descripción del contexto y por supuesto el testimonio de los actores.

Yepes (2017) realizó una investigación con el objetivo de identificar el papel de la escuela en la construcción de los proyectos de vida en contextos vulnerables, con estudiantes de una escuela de Antioquia, Colombia. Pretendía indagar y reconocer el significado del proyecto de vida a partir de tres dimensiones, que fueron la valoración de sí mismo, la proyección futura y la relación con el contexto social y educativo, con el fin de conocer si el sistema educativo limita o favorece la construcción del proyecto de vida.

Para ello, se trabajó con 20 estudiantes, de los cuales doce fueron mujeres y ocho varones de edades entre 10 y 18 años, comprendidos desde el 6° hasta el 11° grado escolar y ocho docentes. Se utilizó el método de estudios de casos y se realizaron observaciones participantes, entrevistas (en profundidad y estructuradas) a docentes, grupos de discusión y análisis de documentación. En cuanto a esto último, se hicieron cuatro grupos de discusión para obtener datos cualitativos y realizar la interpretación de la información cuantitativa.

Los resultados demostraron que en la construcción del proyecto de vida intervienen los tres componentes antes aludidos. En este sentido, la valoración de sí mismo y el reconocimiento de sus aspiraciones, son aspectos destacados. La autora expresa “Es precisamente desde el reconocimiento de lo que se posee, de lo que no, y de lo que se pretende llegar a ser, la forma a través de la cual se puede comenzar a formar una planeación futura sobre el curso vital” (p. 166).

También se evidenció la influencia de factores de orden social y familiar en la construcción del proyecto de vida. En el caso de los/las estudiantes de Urabá, conviven en entornos familiares complejos y desarticulados, donde los niños, niñas y jóvenes viven principalmente con su madre y su padrastro. Esto repercute de igual manera en dicha proyección, ya que el soporte familiar y las interacciones con el entorno -familia, amigos/as, referentes- son importantes si se tiene en cuenta su impacto en la determinación del rumbo que tomen las acciones personales. Es así que la configuración que adquiere el curso vital, sólo se entiende a partir del reconocimiento de estas realidades. Como lo indica la autora, dicho contexto suele ser complejo, contradictorio y está sujeto a las dinámicas del vivir diario. Se reveló también que otro factor influyente en esta construcción son las limitaciones de los recursos económicos y las estrategias de trabajo informal a las que suelen acceder estos jóvenes. Así, se identifica que las etapas tradicionales de la infancia y la adolescencia

se alteran con las responsabilidades económicas y laborales de la vida adulta, lo que tiene repercusiones en el desempeño académico ya que se cuenta con menos tiempo y en algunas ocasiones aumenta el ausentismo a clases. También sucede que si bien estas realidades interfieren en el ámbito académico, generan maneras de desarrollar sus habilidades y capacidades personales en otros ámbitos con repercusiones positivas en la medida en que adquiere otras responsabilidades, con desarrollo de autoconfianza, autonomía y un mayor compromiso. En el sentido antes expuesto, otro factor determinante es el hecho de ser madre a temprana edad o madre soltera, lo que genera una interrupción en la transición normal desde la niñez hacia la juventud.

A los fines de nuestra investigación, este artículo da cuenta de que la construcción del proyecto de vida en contextos vulnerables -como en el caso de la localidad que se estudia- es compleja, no lineal y transversal; así adquiere múltiples dimensiones desde la niñez a la adolescencia, se distorsiona por la adquisición de las responsabilidades de la vida adulta y va sujeta a la incertidumbre del devenir diario. De esta manera, la escuela juega un papel esencial, ya que otorga las herramientas para que los/las estudiantes puedan construir un proyecto de vida desde la autonomía y la proactividad. En tanto que la etapa de la juventud se manifiesta como un momento de la vida en el que se forman las características que constituyen la personalidad y resulta dificultoso pensar en una meta futura a la que se pretende llegar, es que el sistema educativo debe impactar de manera significativa en la construcción de sus proyectos de vida. Sobre todo, mediante el desarrollo de habilidades, capacidades y potencialidades que fortalezcan el empoderamiento del estudiante en sus propias dimensiones.

En una comunicación académica, Corral (2010) expuso los resultados de una investigación educativa acerca del éxito o fracaso académico en estudiantes universitarios, a partir del empleo de estrategias de aprendizaje. La muestra fue de 886 estudiantes universitarios cursantes de los primero y segundo año de cuatro carreras que se dictan en la Universidad Nacional del Nordeste; el instrumento utilizado fue el “Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio” (Weinstein, Schulte y Palmer, en Corral 2010) cuya elección se apoyó en la elección de variables cognitivas y emocionales en el estudio del problema. Para la obtención de los datos, se realizó un análisis factorial que arrojó una estructura conformada por nueve factores: las dificultades en estrategias de aprendizaje y estudio, el control y distribución del tiempo y el esfuerzo, la ansiedad, las estrategias de aprendizajes

dirigidas al logro, las estrategias positivas de aprendizaje y estudio, las técnicas de aprendizaje y estudio, la motivación, la actitud y las estrategias para realizar un examen.

Los resultados obtenidos, en general, corroboran la relevancia de las variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico de los/las estudiantes universitarios/as. Y en lo particular, dos conclusiones que merecen destacarse. Una de ellas se vincula con el uso de técnicas para el estudio y el aprendizaje, y expresa que la gran mayoría de estudiantes emplea técnicas básicas para el procesamiento textual, y la otra se refiere al control y distribución del tiempo.

Prácticamente la totalidad de estos estudiantes manifestaron tener algún grado de dificultad en cuanto a la utilización ordenada y suficiente del tiempo para el estudio y las tareas académicas, lo que indica limitaciones en la capacidad para autorregular la actividad y el esfuerzo, de manera continua y sistemática. La autora sitúa la explicación de estos problemas en la falta de compatibilidad entre los tiempos de estudio dedicados en el nivel medio y los que demanda una carrera universitaria, que requiere una peculiar demanda cognitiva y emocional.

La importancia de este estudio radica en la posible visualización de factores que inciden negativa o positivamente en la inscripción de los/las jóvenes en carreras en educación superior, como así también respecto del reconocimiento de los recursos intelectuales con que cuentan y que traen de la escuela secundaria para enfrentar las demandas provenientes de las tareas.

En otra investigación de campo (Rinaudo et al, 2003) se procuró conocer la relación entre las características motivacionales y cognitivas de un grupo de estudiantes de diferentes asignaturas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, ingresantes a la misma. Allí, se pudo concluir que los sujetos que tienen niveles de motivación más altos también hacen mejor uso de las estrategias de aprendizaje y a la inversa, los sujetos con motivación baja tienden a recurrir en menor medida al uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos. Importa destacar estos aportes, en términos del lugar que la motivación, tanto personal como proveniente de motivaciones socioculturales, adquiere en la decisión de continuar estudios y gestar un proyecto de vida en base al mismo.

En el marco de una investigación relacionada al problema en estudio, Roman (2020) llevó adelante un estudio que tenía como objetivo evidenciar el sentir, los obstáculos, las competencias desarrolladas y los retos reales que produjo el ajuste de clases presenciales ante el contexto inédito por Covid19 durante el año 2020. Así, buscó resaltar la voz de

estudiantes, docentes y administrativos, con el fin de ser referente para propuestas, programas o planes en educación superior en estos contextos. Para ello, se realizaron cuestionarios a 34 docentes, 76 estudiantes de diferentes licenciaturas y tres administrativos (vicerrectoría y coordinadores de áreas educativas) que se encontraban adscritos a Institutos de Educación Superior de los Valles Centrales de Oaxaca, dos universidades del tipo privada, una con una infraestructura y reconocimiento social amplio y la otra con una infraestructura chica y reconocimiento mediano; la tercera universidad fue de tipo pública con infraestructura amplia y reconocimiento social.

A los fines de su trabajo, se implementó una metodología con diseño mixto, categorizando datos a través de cuestionarios semiestructurados que posteriormente se sistematizó mediante MAXQDA 2020 para graficar los datos. Por último, se presentó un contraste entre lo real y lo expresado sobre educación superior por organismos internacionales. La recolección de datos se realizó través del formulario de Google, en el cual se hicieron 19 preguntas abiertas a docentes y administrativos y 16 a estudiantes (contando los datos generales), las cuales se categorizaron en cuatro: sentir ante el ajuste de clases presenciales a virtuales; obstáculo más significativo; competencias-retos, por lo que, sólo se seleccionaron tres preguntas clave para dicho ejercicio, a saber: ¿Cómo te sientes con el ajuste de clases presenciales a virtuales debido a la contingencia sanitaria: Covid19? ¿Cuál consideras que ha sido el obstáculo más significativo de este ajuste de clases presenciales a virtuales debido a la contingencia sanitaria: Covid19? ¿Cuáles son las competencias que has tenido que desarrollar para solucionar los obstáculos del presente contexto (ajuste de clases presenciales a virtuales debido a la contingencia sanitaria por el Covid19) y adaptarte?.

Atento al objetivo, se realizó un acercamiento con los administrativos de la Universidad para acceder a los correos electrónicos de docentes y estudiantes y enviarles el formulario de Google, con plazo del 4 al 8 de mayo de 2020 para recibir las respuestas. Luego, se procedió a la sistematización de los datos obtenidos a través del programa mencionado, se categorizaron las respuestas, presentaron los resultados a los entrevistados y realizaron una triangulación interpretativa del discurso.

Ante la pregunta ¿cómo te sientes con el ajuste de clases presenciales a virtuales debido a la contingencia sanitaria Covid19? se obtuvo variación de respuestas: desde confusión, difícil, cómodo, bien o mal; éstas se categorizaron en las respuestas más recurrentes. En este sentido, se destaca que el sentimiento que predominó en este ajuste por parte de los estudiantes fue de malestar. 18.57 % de éstos está inconforme y 17.14%

estresado, mientras que bien y cómodo obtuvieron un porcentaje de 10% y 7.14% respectivamente. Algunas de las inconformidades de estos estudiantes ante este cambio radicaron en la mala comunicación con los profesores, entendiendo que las clases se basaban en cargas de tareas, sin explicación previa o retroalimentación; mientras que en algunos casos, la conectividad representaba un problema. Por su parte, quienes manifiestan estar bien y cómodos con el cambio mencionaron que el estar en sus casas les brinda paz, y ahorran tiempo, lo que se puede traducir en optimización del tiempo.

Con respecto a los/las docentes, se destaca que éstos mostraron un sentir contrario a lo que mencionan los/las estudiantes; un 24,24% se siente cómodos; un 21,21% bien, un 9,09% toman la situación como un reto y una oportunidad; mientras que un 6.06 % muestra incertidumbre y siente estar cargado de trabajo. Por su parte los administrativos expresan un ambiente de confianza a nivel coordinaciones, mientras que en vicerrectoría se siente una acumulación de nuevas actividades. En cuanto a los obstáculos significativos que han sorteado ante el contexto emergente, los/las estudiantes reconocen que rondan en la comunicación (25,71% de la muestra), acceso a Internet (21.43%) y mala organización (14.29%). Los resultados indican que los problemas han sido: 1. Los tiempos, fallas técnicas en las aplicaciones. 2. Los horarios. 3. Trabajos acumulados de todas las materias. 4. Tiempo limitado. 5. Revisar las notificaciones y estar al pendiente las 24 horas del día de actualización. Se aclara que la mala comunicación refiere a que el/la estudiante universitario/a está habituado a la totalidad del proceso comunicativo, y siente las limitaciones de la educación virtual. Los/las docentes, por su parte, coinciden con los/las estudiantes en que uno de los problemas graves es la conexión a Internet (31.25 %); asimismo, expresan que la actitud del/la estudiante (18.75 %) y la comunicación y la interacción (12.50 %) representan un obstáculo. En tanto la administración señala que la resistencia al cambio por parte de estudiantes y docentes significó, en un primer momento, un obstáculo; sin embargo, se destaca que las herramientas como las plataformas Meet y Classroom contribuyeron a mejorar el panorama, en el sentido de agregar las comunicaciones sincrónicas.

De acuerdo a las competencias desarrolladas en educación superior en el contexto citado, se observó que los/las estudiantes consideraron tres competencias necesarias a desarrollar durante la contingencia sanitaria: organización (25%), autoaprendizaje (25%) y habilidades tecnológicas (20.59 %). Mientras que también surgen como relevantes la

búsqueda del desarrollo de autonomía (7.35 %), la adaptación (5.88 %) y la paciencia (4.41%).

A través de los datos obtenidos, se da cuenta de las complejidades que ha conllevado la situación de “virtualidad” para todos/as los/las actores de la educación (en este caso superior). Ante esto, el autor propone contraponer la realidad misma de dichas dificultades sorteadas durante el periodo de educación remota producto de la pandemia por Covid19 y lo expresado por diversas entidades nacionales e internacionales, entendiendo así que lo que aconteció en las instituciones educativas no fue un cambio de modalidad, sino más bien un “ajuste emergente” debido al contexto sanitario, donde prevaleció inevitablemente (y casi como única opción) el uso de las tecnologías digitales para afrontar tal situación. De esta manera, sostiene que el proceso formativo se vio forzado a mantener cierta similitud en cuanto a las clases presenciales, en cuanto a la sincronización del espacio tiempo, actividades y retroalimentación, horarios rígidos y el mismo número de contenidos, lo que conlleva a preguntarnos acerca de las condiciones con que cuentan estudiantes y docentes para recibir/impartir clases virtuales con enfoque presencial.

El valor de este aporte al presente trabajo, a pesar de no ser objeto de análisis de la presente investigación, radica en la posibilidad de visualizar los sentires de actores educativos que transcurrieron parte de la educación superior mediante la modalidad virtual debido al contexto mundial suscitado durante el año 2020. Este acontecer también se vivenció en los/las estudiantes de Tecka, que habiendo concluido su educación secundaria continuaron con su educación superior desde su lugar de origen y se vieron atravesados también por esta situación inédita que conllevó a nuevas organizaciones al interior del núcleo familiar, a adecuarse a usar metodologías propias de estudio y sobrellevar medianamente solos/as su propia trayectoria educativa. Ante esto también se evidenciaron las dificultades mantenidas al no conocer a los/las docentes que impartían clases, viéndose afectada la construcción propia del vínculo estudiante-docente y por ende en el propio desarrollo de la autonomía de un/a estudiante.

De acuerdo a otra investigación realizada por Pierelle et al. (2022) se llevó adelante un estudio radicado en la Universidad Nacional de Rosario, que se centró en indagar la problemática del ingreso a la universidad en el contexto de pandemia durante 2020, en el marco de la virtualización forzosa desde las experiencias subjetivas y académicas de estudiantes del primer y segundo año de la universidad. Para ello, se realizó la recolección de datos entre los meses junio y julio de 2020, obteniéndose 2.651 respuestas, de las que

fueron procesadas 2.500 (94,3%), ya que se excluyeron 92 respuestas de la muestra por estar duplicadas, 47 respuestas porque correspondían a estudiantes que no pertenecían al primero o segundo año y 12 respuestas por no aceptar el consentimiento informado para que se utilizaran los datos proporcionados. Para la distribución del instrumento se contó con la colaboración institucional del Área Académica y de Aprendizaje, la Dirección de Bienestar Estudiantil y el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la Universidad y de las Facultades que integran la misma.

Dicha investigación se encuadró en un enfoque exploratorio que contempló el uso de datos tanto cualitativos como cuantitativos. Como técnica de recolección de datos implementada se utilizó el cuestionario, realizado a través de un formulario virtual que contenía 27 preguntas cerradas, seis preguntas abiertas y cuatro ítems escalares de 1 a 5 (siendo 1 el extremo más negativo y 5 el más positivo, con una confiabilidad = alfa de Cronbach 0,793). Del total de estudiantes que respondió el cuestionario el 79,4%, es decir, 1.986 personas cursaban el primer año mientras que el 20,6% (514 personas) cursaba segundo año. Se encontraba en situación de recurrir al menos una materia el 24,9%, un total de 622 estudiantes. El 73,8%, es decir 1.845 se identificaba con el género femenino, el 26%, con el masculino (650 personas) y un 0,2% adscribía a otras identidades sexo-genéricas.

En relación con la combinación de actividades académicas con responsabilidades laborales, 1.857 no trabajaban, lo que representa el 74,3% de la población analizada. Con respecto al lugar de procedencia, el 35,8%, es decir, 895 personas, terminó su formación media en la ciudad de Rosario, mientras que el 64,2% (1.605 estudiantes) restante provenía de otras localidades. Durante la etapa de aislamiento social preventivo y obligatorio, 1.154 estudiantes se encontraban al momento de responder residiendo en la ciudad de Rosario (46,2% de la población analizada) mientras que el 53,8%, es decir, 1.346 sujetos lo hacían en otras localidades, mayoritariamente en las de origen. Cabe aclarar que el 14,8% de la muestra tenía familiares a cargo, el 8,3% refirió al cuidado de personas mayores y el 5,2% mencionó tener a cargo el cuidado de menores y el resto refirió tener bajo su cuidado tanto a mayores como a menores.

Respecto del análisis de los datos, los investigadores analizaron las respuestas cerradas mediante estadística descriptiva (en términos de frecuencias y porcentajes), mientras que para las respuestas abiertas se realizó análisis de contenido en base a la teoría fundamentada. Así, mediante el método comparativo constante se leyeron y se identificaron las categorías consideradas recurrentes. Se procedió a la codificación o categorización

abierta, la confección de memos o elaboraciones preliminares y la determinación de las “categorías núcleo”. Se establecieron nexos o comparaciones entre las categorizaciones emergentes y las referencias teóricas consideradas pertinentes. Para el análisis cualitativo se destacó la forma en que cada sujeto expresó su vivencia.

Del análisis en las condiciones de acceso a las clases virtuales durante la pandemia por Covid19 se destaca que de la población analizada, un 52,7% (1.317 personas) del total de encuestados/as no había comenzado a cursar en el momento en que se declaró el aislamiento social preventivo y obligatorio y un número cercano a la mitad de la muestra no conocía a ningún docente. En el mismo sentido, el 68,2% (1.706 personas) no había tenido experiencias formativas en entornos virtuales, mientras que el 12,4% (310 estudiantes) expresó no contar con Internet; el 53,7% (1.343 sujetos) tenía Internet con problemas de conexión y solo el 33,9% (847 estudiantes) Internet de calidad.

En cuanto a los dispositivos disponibles para la conexión, se destaca que un 45,3% (es decir, 1.133 estudiantes) solo poseía un único artefacto (principalmente notebook o teléfono celular). Por otro lado, un 45% (1.124 personas) contaba con dos (principalmente notebook y celular) y solo un 9% (es decir, 226 sujetos) poseía tres o más, mientras que un 0,7% (17 estudiantes) manifestó que habitualmente no contaba con dispositivos. Se destaca que la investigación fue llevada adelante mediante la modalidad virtual (es decir, “en línea”) por lo que los datos obtenidos son de estudiantes que contaban con posibilidades de conexión, al menos en algún momento.

Dentro de la investigación, se destaca que el acompañamiento pedagógico bajo la modalidad virtual se caracterizó por una gran heterogeneidad, por lo que cada facultad, carrera o incluso cátedra o materia definió las modalidades a seguir. La gran mayoría (88%) declaró usar el Campus Virtual Comunidades, espacio institucional de la Universidad, o el campus de su Facultad para el desarrollo de las actividades virtuales. Otros medios con amplio uso fueron Google Meet (69%), Zoom (57%) y WhatsApp (41%). Por otro lado, el correo electrónico (54%) y los foros de consulta de las aulas virtuales (46%) fueron los medios a través de los cuales la mayoría se comunicaba con sus docentes, mientras que WhatsApp (92%) fue el principal medio de comunicación entre estudiantes. Asimismo se relevaron datos en cuanto a la organización del tiempo dedicado a las tareas de la universidad, las respuestas a la misma variaron, siendo el promedio general 4,16 horas diarias.

Otro dato sumamente relevante fue el reconocimiento de obstáculos para construir el oficio de estudiante, es decir, incorporar hábitos de estudio, apropiarse de los aspectos distintivos de cada cultura institucional y de los discursos específicos de las disciplinas, diferenciar momentos para el estudio de instancias de ocio, entre otros aspectos relativos al proceso de afiliación. Así, hicieron hincapié en la dimensión de la temporalidad, respecto de la cual se destacó el uso de la noción de “rutina”.

En cuanto a aspectos destacados como positivos de la enseñanza virtual, se detectó que no se presentaron respuestas ante ello, aunque en algunos casos surgió como conclusión la comodidad de cursar en el propio hogar y el consecuente ahorro de tiempo implicado. Asimismo, se señaló la posibilidad de contar permanentemente con los materiales de estudio, es decir, clases grabadas, videos, archivos escritos por docentes, libros digitalizados, etc., que facilitó de alguna manera la organización y adaptación a los propios ritmos de aprendizaje y la combinación de la actividad académica con otras obligaciones de la vida cotidiana.

Por último, la investigación también destaca datos relevados en cuanto a la dimensión afectiva en el ingreso a la universidad durante el tiempo de pandemia. Así, surgen como relevantes adjetivos que se presentaron de modo reiterado describiendo situaciones de malestar: angustiado/a, desmotivada/o, estresado/a, desanimada/o, triste, ansiosa/o, cansada/o, perdido/a, cambiante, agobiada/o, harta/o, desorientada/o, abombada/o, preocupada/o, asustado/a. De acuerdo al análisis se pudo identificar, en primer lugar, sensaciones y afecciones ligadas a las exigencias académicas en el marco de la virtualidad. En este sentido, se expresaron situaciones de ansiedad, angustia e insomnio vinculados al temor de no llegar a hacer todo, o al hecho de que se acumularan temas no entendidos y especialmente ligados a la escena del examen como instancia en la que se define la acreditación. En ocasiones, esta situación llevó a evaluar la posibilidad de abandonar la carrera. Por otro lado, se detectaron expresiones relacionadas con el malestar provocado por la situación social vinculada con la pandemia, especialmente se hizo referencia a la alteración de los vínculos familiares y de amistad.

Esta investigación resulta relevante para el presente trabajo ya que destaca los matices que acarreó un contexto inédito para los/las estudiantes ingresantes a una institución universitaria durante el ciclo lectivo 2020. Atento al contexto atravesado mundialmente por la pandemia por Covid19 y los resabios que ello ha dejado, se considera oportuna su mención y por ende, merece su análisis. Si bien se tendrá en cuenta y se mencionará, la misma no se

presentará como una variable relevante de estudio para el presente trabajo. En estos términos se comprende que también los/las estudiantes de Tecka, que retornaron a su lugar de origen durante el confinamiento se vieron atravesados por las dificultades presentadas durante dicho periodo, esto es, en los términos de contar con recursos tecnológicos, conectividad y organización familiar. Asimismo, ante la imposibilidad de encontrarse con otros (pares y docentes) de manera personal para consultas y/o despejar dudas respecto del contenido dado, se vieron obligados a buscar de manera autónoma metodologías y herramientas para la comprensión de los mismos, lo que a su vez, generó sensaciones negativas en su propia experiencia educativa. Por otra parte, el retorno giró en lo que respecta a términos económicos y de conveniencia personal, visualizando que el gasto generado en tanto alquiler y demás, “podía evitarse”.

Los datos relevados dan cuenta de un grado aún mayor de desigualdad en tanto acceso a la educación superior, respecto a las condiciones para el estudiante que requirió espacio físico, servicio de Internet, recursos tecnológicos, organización ocio/estudio y la propia apropiación de contenido dado, lo que implicó un doble esfuerzo por parte del estudiantado, que ante la falta de la presencialidad requirió buscar a través de medios propios, herramientas didácticas para la aprehensión de los mismos. Por lo demás, el retorno al lugar de origen durante el periodo de aislamiento social, preventivo y obligatorio también podría entenderse en otros términos, como el ahorro de no tener que solventar gastos extras para estudiar, viajar, alimentarse y abonar diariamente material de estudio. Este cúmulo de situaciones trajo aparejada la complejidad de apropiarse del rol de estudiante y afiliación propio de la institución universitaria; en este sentido, se remarca la necesidad de conocer y vivenciar aquellas actividades académicas diarias, transitar y habitar el espacio, el vínculo con pares y docentes, reconociendo a la vez el propio proceso de socialización que allí se desarrolla.

Acerca del rol Estado y la educación

Para iniciar este apartado, y atento a que se estudiarán los factores que median en las trayectorias educativas de los/las jóvenes de Tecka, Chubut., se reconocen los aportes de Kaplan y Fainsod (2001, como se citó en Terigi y Briscioli 2020) en tanto trayectorias, éstos proponen comprenderlas en el marco de sus múltiples interacciones entre las condiciones estructurales existentes y contextuales, con énfasis en las mediaciones que surgen institucionalmente y las estrategias subjetivas que emplea cada individuo y que se ponen en

juego en tanto interacción. Este enfoque permite analizar las trayectorias no como causas y efectos, sino como construcciones interactivas estructurales, institucionales e individuales que confluyen en el devenir del sujeto y por ello su particular atención. Al recuperar aportes como los de Guerra Ramirez (2006) y Certeau (en Santillan, 2008) entendemos que las trayectorias se tratan de recorridos y construcciones que se dan en el tiempo y que acontecen de maneras sucesivas ante puntos recorridos, donde se presentan movibilidades y modalidades de acción. En función de esto y atento a que las mismas suponen además soportes materiales para su desarrollo y condiciones externas al sujeto para su sostenimiento, es preciso pensar y reflexionar acerca de la relevancia del rol del Estado como garante de derechos en la transversalidad y sostenimiento de las trayectorias.

A partir de esto, podemos pensar y traer a la presente investigación, los aportes de Pochulu (s.f.), quien realizó un recorrido histórico sobre el sistema de educación superior argentino en el contexto del origen de las universidades, donde también expuso las diversas formas de financiamiento. Indica que el origen de la universidad en Argentina (en el año 1613) aconteció en un colegio jesuítico que adquirió privilegios universitarios cuando se sentaron las bases de la Universidad de Córdoba, primera institución universitaria en el país; creación a la que siguieron las de la Universidad de Buenos Aires (1821), la Universidad de La Plata (1905), la Universidad de Tucumán (1912) y la Universidad del Litoral (1919).

Paralelamente a estas, surgen a fines del siglo XX, las que Cano (1985, citado en Pochulu) califica como “vías menores de educación superior”, las cuales son destinadas a la preparación profesional de tipo especializado, que se convirtieron en canales de acceso de sectores sociales más bajos y posibilitaron el ingreso de la mujer a este nivel. La creación de la Escuela Normal de Paraná, en 1870, puede tomarse como institucionalización de estas alternativas, que nacieron con el estigma -en el imaginario social- de “educación de segunda categoría”, constituyendo opciones para aquellos que no podían acceder a la universidad.

Según García Guadilla (1996, en Pochulu 2004) estos nuevos sectores sociales que accedieron al sistema de educación superior se insertaron siguiendo patrones básicos de estratificación que representaban su origen social, lo que puede demostrarse en su incorporación dentro de segmentos de instituciones menos valoradas o de menor calidad. Y expresa que, a partir de los años 90 se planteaban otros objetivos, que trajo aparejado un nuevo discurso donde se sostiene la idea de diversificar la oferta y ampliar la aceptación de estudiantes “no tradicionales”, transformar la universidad y sus relaciones con los factores exógenos y crear nuevas formas de institucionalización para la investigación científica. En

este sentido, también se hace hincapié en la necesidad permanente de una modificación profunda que incluya al Estado como garante de aquella gran modificación.

Sobre esta misma línea, haciendo hincapié en la participación activa del Estado, es que explicita también que la educación implica hacer frente a requerimientos financieros crecientes, ya que los montos exigidos son cada vez mayores. En este sentido, la educación -pensada anteriormente como valor ético y moral y como derecho natural del hombre- se plantea como valor económico, visualizándola en concepto de gasto y eficiencia.

El rol del Estado aparece como un ente que regula sistemáticamente las políticas educativas, las cuales se ven fuertemente sostenidas y ampliadas desde las últimas décadas. Esto se refleja en las medidas que, a partir del 2003 (hasta nuestros días) en Argentina se han establecido en cuanto a la ampliación del derecho a la educación. En términos de política pública se han impulsado distintas intervenciones estatales, como la Asignación Universal por Hijo (AUH) -destinada a niños, niñas y jóvenes menores de 18 años- y el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES)- orientada a jóvenes y adultos mayores de 18 años que no han completado la escolaridad obligatoria. En el caso de la educación superior, el Ministerio de Educación de la Nación ha ofrecido becas económicas dirigidas a promover la igualdad de oportunidades. Estos programas se implementaron con el objetivo de facilitar el acceso y/o permanencia de estudiantes de escasos recursos en los estudios de grado de universidades nacionales o institutos universitarios; ejemplo de éstas pueden visualizarse en el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) y el Programa Nacional de Becas para carreras de grado en el área de las tecnologías de la información y comunicación (PNBTICS) (Otero y Corica, 2016). Respecto de las que priorizan la finalización del nivel secundario y el acceso a estudios superiores, existen las Becas “Manuel Belgrano”, que conforman un sistema de becas a los fines de promover el acceso, la permanencia y la finalización de estudios de grado y posgrado orientadas a carreras consideradas estratégicas para el desarrollo económico y productivo del país, que alcanza a más de 100 en universidades nacionales de todo el país. Cabe aclarar que: “Se consideran estratégicas las disciplinas pertenecientes a las siguientes áreas: Alimentos, Ambiente, Computación e Informática, Energía, Gas, Minería, Movilidad y Transporte, Petróleo y Cs. Básicas” (Ministerio de Educación de la Nación, 2022). Se cuenta también con el Programas de Respaldo a Estudiantes Argentinos “PROGRESAR”, que se encuentran disponibles para todos los niveles obligatorios y consisten en aportes económicos, con el objetivo de “acompañar a los/las jóvenes para que finalicen sus estudios

primarios y secundarios, que continúen en la educación superior o se formen profesionalmente”. En esta misma línea, también cuentan con aquella destinada al Nivel Superior, ya sean universitarias y/o terciarias. Asimismo, se cuenta con becas destinadas al fomento de la Formación Docente en áreas estratégicas, así se promueve que las becas aumenten a medida que los/las estudiantes avancen en sus carreras del 50% al 70% del salario docente. Si bien éstas se encuentran destinadas a jóvenes de 18 a 24 años, la misma se extiende hasta 30 años para estudiantes avanzados con el fin de cubrir aquellos casos de jóvenes que ingresaron de más grandes a la universidad. Y por último el “Progresar Enfermería”, la que se encuentra destinada a estudiantes que ingresen o se encuentren cursando la carrera de enfermería en un Instituto de Educación Técnica Superior de Gestión Estatal o, excepcionalmente, en un Instituto de Educación Técnica Superior de Gestión Privada

Dentro del Programa “PROGRESAR”, también se cuenta con “Progresar Trabajo”, de aportes económicos destinados a quienes realicen o deseen realizar cursos de formación profesional. Estos son destinados a jóvenes de entre 18 a 24 años, personas que no poseen trabajo formal registrado (hasta los 40 años) y/o personas trans, de pueblos indígenas, con discapacidad o refugiados sin límite de edad (ANSES, 2022). También se incluye en plan “PROGRESAR”, aquellas “Becas de apoyo a la escolaridad”, las cuales, tiene por finalidad “garantizar el derecho individual y social a la educación”, que son aplicables en todos los niveles educativos y consisten en un pago anual. Los destinatarios son los/las ahijados/as presidenciales (personas que hayan sido apadrinadas por el Poder Ejecutivo Nacional), hijo/a de veteranos de Guerra de Malvinas, hijos/as de civiles y militares fallecidos o de quienes sufrieron incapacidades como consecuencia del conflicto de Malvinas; para estudiantes con Medidas de Protección de Derechos y/o en conflictos con la Ley Penal de entre 3 a 18 años de edad; y para aquellos jóvenes/adolescentes pertenecientes a pueblos originarios de nacionalidad argentina de hasta 18 años.

Por último, este programa cuenta con “Becas Egresar”, el cual, tiene como objetivo “garantizar el egreso efectivos de los/las jóvenes y facilitar la continuidad de estudios superiores, una mejor inclusión en el mundo del trabajo y el ejercicio pleno de la ciudadanía”, destinada a estudiantes de hasta 25 años. A partir de lo descrito, cabe mencionar que este Plan Integral de Becas Educativas procura acompañar al estudiante en todos los niveles de formación durante su trayectoria académica. Se explicita que “su principal meta

es que los/las jóvenes terminen sus estudios primarios y secundarios y continúen con la educación superior y se formen profesionalmente” (Página 12, 2022).

Por otro lado, también se brindan becas para carreras de desarrollo energético y tecnológico de la Fundación YPF, las cuales cuentan con apoyo institucional de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Las mismas están dirigidas a estudiantes que comiencen a cursar carreras orientadas en las siguientes áreas: Agricultura, Medio Ambiente y afines, Ciencias puras y aplicadas, Ingeniería y tecnología. Las mismas están destinadas a jóvenes de hasta 20 años. El objetivo de las mismas es “promover el estudio de carreras vinculadas al desarrollo energético y tecnológico del país premiando la excelencia académica además de favorecer la permanencia y graduación”.

Respecto de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco cuenta con una política de becas cuya finalidad es “facilitar el acceso y la permanencia en los estudios universitarios, a aquellos alumnos que cursen o aspiren cursar carreras que se dicten en la UNPSJB” (Dirección General de Becas, 2022); además de éstas, se ofrecen las que dependen del Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) y de la Fundación YPF mencionadas más arriba.

En cuanto al programa ofrecido por la UNPSJB podría decirse que la oferta es diversa, ya que brinda: becas de ayuda económica, de comedor, de alojamiento, de fotocopias y/o de emergencia. Así, el Art. 3 de la ORD. “C.S” n° 165 del Sistema de becas de apoyo al estudio expone que: “Se denomina "beca" a toda ayuda económica y/o servicios de carácter complementario, destinada a satisfacer necesidades que posean los alumnos y que le permitan proseguir con sus actividades académicas.” Asimismo, las mismas se plantean como objetivos, promover el acceso y prosecución de estudios universitarios de estudiantes que sosteniendo su trayectoria académica, vivencien una situación socioeconómica tal, que le dificulte solventar las erogaciones inherentes al cursado de sus estudios; estimular en él/la joven el mejoramiento de su rendimiento académico; motivar a la superación de circunstancias adversas a su desempeño académico, a través de una contención profesional socio afectiva, que permita al estudiante el óptimo reconocimiento de recursos internos, personales, socio-ambientales e institucionales.

Por último, en cuanto al Ministerio de Educación del Chubut ofrece también becas - en términos de ayuda económica- destinadas a todos los niveles. Para la educación primaria y secundaria, se cuenta con “Becas Comunes- Becas de Retención”, que “contemplan situaciones que exceden el buen rendimiento académico y pueden ser solicitadas por las

autoridades de cada institución educativa en cualquier momento del año. También se incluye a las escuelas de educación inclusiva y de adultos” (Ministerio de Educación del Chubut, 2022). En cuanto al nivel terciario y/o universitario se habilitan las “Becas comunes”, destinadas para estudios dentro y fuera de la provincia; “Becas de Retención” dentro y fuera de la provincia, con iguales características que a Nivel Primario y Secundario; “Becas Ser Docente” para estudiantes de Institutos Superiores de Formación Docente del Chubut y “Becas Semi presenciales” para aquellos que se encuentran realizando una carrera a distancia, contribuyendo en el traslado a la sede de la institución educativa en situaciones de examen o clases semipresenciales.

Esta “participación activa” del Estado en la educación se ve garantizada por el Artículo 2 Título I Cap. I de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que la establece y reconoce como un bien público y un derecho personal y social. De igual modo, en el Artículo 3 se expresa:

la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico – social de la Nación.

Y en el Artículo 8 se establece que “la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida”. Así entonces, la definición del proyecto de vida de cada sujeto queda subyugado a su educación. La pregunta es entonces ¿qué sucede con aquellos/as sujetos que no logran acceder al sistema educativo y/o no logran darle continuidad?.

De lo descripto, se reconoce la vigencia de políticas públicas para el apoyo a la continuidad de estudios superiores. En este sentido, señalamos los términos acuñados por Carballada (2013) cuando expresa aquella noción de *unidad de sentido* a la que refiere con la gestión y aplicación concreta de políticas sociales como la palanca para una intervención estratégica que posibilite la capacidad de movimiento y respuesta ante problemáticas sociales. El autor remarca que las políticas sociales, ante los complejos escenarios actuales, requieren de una lógica diferente de la que poseían y por tanto de “nuevas formas de intervención social que se expresen en nuevos mecanismos institucionales, tal vez más

orientados hacia formas transversales que puedan abordar más allá de los sectores típicos de acción de las políticas sociales y la intervención en lo social” (p. 61).

También se traen a colación los términos de garantizar la protección social y en este sentido, Carballeda sostendrá que el Estado es responsable de ello, lo que implica “una serie de diálogos, encuentros, articulaciones que pueden tomarse como un punto de partida, para desde allí facilitar el acceso a los derechos sociales” (p. 61). Entiende que, a raíz del sistema de protección social, que tracciona como una serie de instrumentos y acciones utilizadas por el Estado, será posible garantizar necesidades básicas para desde allí, ejercer derechos fundamentales.

En línea con el pensamiento del autor, resulta necesario hacer énfasis en las metodologías e instrumentos de intervención que suscitan, las cuales, deben volver a (re)definirse en la construcción de estrategias concretas que apelen y valoren el presente y el impacto del pasado, entendiendo cómo éstas se construyen e inscriben en las subjetividades y la concepción de ciudadanía. En función de esto, será necesario analizar las visiones en la población teckense, en el marco de su propia cosmovisión sobre el devenir de la implementación de políticas públicas en la localidad.

Acerca del concepto de cosmovisión, Herrero (2002 citado en Guzñay 2014) expresa que la misma “es o son las creencias que una persona o un grupo tiene sobre una realidad y son también un conjunto de presuposiciones y asunciones que un grupo sostiene, práctica y mantiene sobre el mundo y sobre cómo funciona el mundo” (p. 18). Estas creencias se dan de manera inconsciente en el sujeto y generan un conocimiento emocional y simbólico, que más tarde se conformará en pensamientos y expresará en todas las actividades que realice una persona. Sanchez (2010) sostiene que la cosmovisión se aprende del ambiente en el cual la persona crece; así, este autor expone que:

el recién nacido comienza a aprender no sólo el idioma y las costumbres sino también las suposiciones, premisas y conceptos básicos de sus padres, familiares y comunidad... la cosmovisión se absorbe antes que la persona tenga la capacidad de analizar y evaluar.

Para la investigación presente, este concepto acerca de las cosmovisiones que los/las jóvenes y sus familias han construido a lo largo del tiempo, permite conocer sus posiciones, creencias y valoraciones en cuanto al acceso al sistema educativo; y no sólo eso, sino también la construcción de significados que constituyen respecto a su importancia tanto en la continuidad como en la permanencia en el mismo. Asimismo, y dentro de este marco se ha

hecho esencial para esta tesis, la revisión de la concepción de ciudadanía que se pone en práctica por el solo hecho de ser sujeto y se efectiviza cuando sus necesidades básicas son satisfechas; concepciones sustentadas con fuerza por el emblemático T. H. Marshall expuesta en 1950 y retomada posteriormente por otros autores como Buenrostro Sánchez, 2012; Kymlicka, 2002; entre otros. Mientras que, por el contrario, autores como Rousseau y Stuart Mill, (citados en Kymlicka, 2002) consideran que para ejercerla es fundamental que el sujeto asuma las responsabilidades que le permitirán participar activamente de la vida pública y tomar las decisiones que considere oportunas para su comunidad.

Se sostiene así, que es apropiado exigir el cumplimiento de las responsabilidades una vez que se han asegurado los derechos de participación, atendiendo a que las políticas públicas también dependen de las decisiones responsables de los sujetos como ciudadanos. Como expresa Rawls (en Kymlicka, 2002)

El Estado será incapaz de proveer cuidados sanitarios adecuados si los ciudadanos no actúan responsablemente hacia su propia salud (...); el Estado puede tornarse incapaz de satisfacer las necesidades de los niños, los ancianos y los discapacitados si los ciudadanos no aceptan su cuota de responsabilidad en cuanto a la atención de sus propios parientes...los intentos de crear una sociedad más justa van a sufrir serios tropiezos si los ciudadanos exhiben una intolerancia crónica hacia la diferencia o si carecen de lo que Rawls llama “sentido de la justicia”.

El autor expresa que la postura mencionada por T. H. Marshall suele denominársela “pasiva” o “privada”, ya que se coloca la atención puramente en los derechos, tomando al sujeto desde una posición pasiva, con ausencia de la obligación de participar activamente en la vida pública.

En el marco de lo planteado hasta aquí, emerge la pregunta: los/las jóvenes de la localidad de Tecka ¿ejercen plenamente su ciudadanía en la continuidad de sus estudios? ¿Cuáles son las visiones y preposiciones que se han reelaborado en sus grupos familiares en cuanto a la ciudadanía en general y, en relación a ello, al acceso al sistema educativo? ¿Cómo se desarrollan estas cosmovisiones dentro de su cotidianidad? ¿Qué impacto tienen en los proyectos de vida de los/las jóvenes del pueblo? Es mediante este cuestionamiento que se requiere primero, conocer cuáles son sus posibilidades reales en el marco de sus condiciones.

Sobre el asunto, Carballeda (2013) expresa en cuando al sujeto subjetivado:

Esta noción hace referencia a la instancia en que el propio sujeto sale de la pasividad y es apto de generar subjetividad; esta capacidad le otorga la posibilidad de afianzarse en forma tal que pueda interpelar a los órdenes exteriores que lo niegan o manipulan. Este “movimiento” implica una parte del horizonte de toda intervención: que el sujeto logre registrar, para luego, inscribir en su propia subjetividad y en la memoria colectiva, esa posibilidad de ruptura, de alteración del orden establecido que lo ubica en determinado lugar.

Esta expresión hace manifiesta la necesidad de transformar una serie de lógicas que encuadran al sujeto como un ser pasivo en un sujeto de derecho social, autónomo y dueño de su vida. Y considera que el rol del trabajador social es fundamental para llevar adelante este cambio en los modelos de intervención, flexibles y adaptables a las características sociales, territoriales y nacionales, en articulaciones que “no dejen de lado las inscripciones del pasado, las necesidades del presente y las estrategias a futuro” (p. 67).

En esta línea de análisis nos preguntamos sobre la participación política de los sujetos, siendo el medio por el cual pueden habituarse a cumplir con los deberes de la ciudadanía. Oldfiel (en Kymlicka, 2002) expresa que la participación política “abre la mente de los individuos, los familiariza con los intereses que están más allá de circunstancias particulares y el entorno personal, los alienta a que los asuntos públicos deben ser el objeto central de su atención” (p. 10).

Este mismo autor plantea que la participación política es fundamental para la vida de los sujetos, dado que es a partir de ella que los ciudadanos ejercen sus derechos como tal, por lo que la vida política, debe ocupar un lugar central en la vida de las personas. Sin embargo, aquella no suele -por lo general- ser el centro de atención en sus vidas lo que dificulta su inmersión en los asuntos públicos, viéndose “amenazada” su propia condición de ciudadano/a de derechos, ya que no ejercen de “manera activa” sus responsabilidades. En este sentido y de manera simbólica, tal herramienta se ejercería como posibilitadora de reivindicación de derechos y en este caso por lo tanto se vería “afectada”, ya que se omitiría aquella posibilidad de observar los actos de quienes ocupan cargos políticos y ejercen decisiones y responsabilidades que repercuten en la vida de todos/as. A raíz de esta discusión, surgen otros interrogantes: ¿dónde se aprenden estos saberes? ¿Dónde nos enseñan a participar de la vida pública de manera activa? Algunos autores sostienen que a partir de influencias familiares o asociaciones de la sociedad civil y para otros, las personas

no adquieren automáticamente esta actitud de involucrarse en el discurso político público a través de tales medios.

Para Gutmann (en Kymlicka, 2002), la respuesta a la pregunta planteada se adquiere en el sistema educativo. El autor expresa

Las escuelas deben enseñar a los alumnos como incorporar el tipo de razonamiento crítico y la perspectiva moral que definen la razonabilidad pública. (...) La gente que sólo es gobernada por el hábito y la obediencia... es incapaz de construir una sociedad de ciudadanos soberanos.

Estudiante, comunidad, Estado

A partir de lo que se ha expuesto, resulta pertinente hacer mención al concepto de “capital cultural” sostenido por Bourdieu (en Romá, 2010) que brinda la posibilidad de visualizar y poner énfasis en la cultura del aprendizaje y que puede traducirse en los términos de esta investigación; el autor expresa al respecto:

La condición de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito “escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase.

Este autor asume que el “capital cultural” presupone las diferencias existentes en los diferentes sectores de la sociedad, lo cual se refleja en el éxito escolar de los sujetos. Bourdieu plantea también que dicho “éxito” y/o rendimiento escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia, por lo que adjudica un rol fundamental a ésta. Afirma que esta acumulación de capital, que se traduce en inculcación y asimilación, consume tiempo de adquisición, que no debe reducirse al de escolarización, sino que se debe tener en cuenta la educación familiar, dándole valor positivo (correspondiente al valor de tiempo ganado, de avance) o negativo (correspondiente al tiempo perdido y duplicado, puesto que habrá que gastar otro para corregir los efectos).

También expone que quien posee capital cultural, ha pagado con su “persona”, es decir, con su tiempo. Este capital “personal” no puede ser transmitido instantáneamente por el don o por la transmisión hereditaria, la compra o el intercambio. La acumulación inicial de capital cultural comienza desde su origen, comprendiendo la totalidad del tiempo de

socialización. Así, el sujeto que adquiere capital cultural, y por ende puede prolongar su esfuerzo de adquisición, va a depender del tiempo libre que su familia le pueda asegurar, es decir, liberarlo de la necesidad económica, como condición de la acumulación inicial.

En esta línea de análisis, agrega también que al conferir un reconocimiento institucional al capital cultural poseído por un sujeto, aquel “título” que le adjudica dicha institución le va a permitir compararse y aún intercambiarse con otros poseedores de “títulos”; lo que a la vez, permite establecer el valor relativo del capital cultural del portador de un determinado título, estableciendo así el valor en dinero, con el cual puede ser intercambiado en el mercado de trabajo. Ante esto, los aportes de Fanelli (2014) son relevantes, la autora expresa que la desigualdad en condiciones educativas luego se traduce a desigualdades económicas propias de cada sector de la sociedad.

En esta línea, los aportes de la Teoría Histórico-cultural de Vygotsky permitirá comprender la relación entendida entre comunidad – Estado – estudiante, ya que dicha teoría apunta a la comprensión del lugar del contexto como factor de análisis esencial para la constitución y análisis del comportamiento humano individual.

En esta línea la tradición sociohistórica de primera generación (en Erausquin, 2017) se basa en la idea de *mediación cultural* y se sostiene bajo la premisa de que todo accionar de los sujetos se encuentra mediada por instrumentos e interacciones sociales. Ante esto, Engeström (2001) expone que esta idea sostenida inicialmente, permite superar el dualismo cartesiano individuo-sociedad: “el individuo no podrá ser entendido en sus instrumentos culturales y la sociedad no podrá ser entendida sin la agencia de individuos que usan y producen dichos artefactos” (p. 4). Sin embargo, también expresa que basados sólo en este análisis, la unidad de análisis vygotskiana queda circunscrita sólo a acciones individuales. Una segunda generación amplía el concepto de mediación a un complejo articulado de componentes que interactúan cooperativamente. Le da sentido al carácter colectivo de la actividad la cual se muestra como superadora de lo antedicho. En este enfoque, Engeström sostiene que la actividad es una formación colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora. Remarca que las acciones individuales no se remiten a un principio y fin (determinados en el tiempo), sino que los sistemas de actividad evolucionan durante procesos sociohistóricos, adoptando así la forma de instituciones u organizaciones. En esta segunda generación, la autora añade a la relación sujeto-objeto (de Vygotsky) los instrumentos de mediación, la comunidad, las reglas y la división del trabajo, poniendo en relieve el importante análisis de sus interacciones y contradicciones. De esta manera busca

posibilitar una evaluación constante a nivel colectivo y de la comunidad, en lugar de centrarse exclusivamente en el actor individual y/o de las relaciones duales. Ante esto, también resalta la importancia de las contradicciones suscitadas en los sistemas de actividad, lo que entenderá como fuerza impulsora del cambio y desarrollo.

Una tercera, plantea la idea de “*ciclo expansivo*” que representa una relación cíclica entre la interiorización y exteriorización en una actividad que se encuentra en permanente cambio. En este sentido, Engeström entiende que la interiorización puede sostener la reproducción de la cultura, mientras que la exteriorización es fundamental para los cambios, apuntando también a la inscripción que deja la co-construcción de nuevos artefactos en el contexto. La autora entiende que esta tercera experiencia comienza con el cuestionamiento por parte de sujetos o grupos, que se expande de manera gradual hasta conformar un nuevo movimiento colectivo y posibilita la construcción de nuevas “instrumentalidades” (las comillas son de Erausquin) y por ende, la producción de nuevos objetos mediante la exteriorización de nuevas formas de actividad.

A raíz de lo expuesto, resulta fundamental retomar la tríada de componentes mencionados: comunidad - Estado – estudiante, para comprender de manera integral el contexto en que acontecen las experiencias de los/las jóvenes teckenses. Asimismo, visualizar y analizar el acompañamiento de la comunidad y del Estado, en tanto políticas públicas nacionales, provinciales y municipales y/o de parte de instituciones educativas, a los fines de que los/as jóvenes logren dar continuidad a sus estudios superiores.

Capítulo III. Definiciones Metodológicas

Definiciones teóricas: acerca de la perspectiva metodológica

Los rasgos constitutivos de la investigación cualitativa permiten enriquecer aportes -mayormente- en las Ciencias Sociales, ya que la misma presume características propias que exigen del investigador un ir y venir constante entre los datos empíricos y la teoría a utilizar. Atento a ello, Iturrioz (2022) nos dirá que por este motivo y por su modo de concebir este proceso, es imprescindible captar la complejidad del objeto de manera profunda y observar procesos y relaciones entre los actores y sus condiciones de vida. El análisis que surge del mismo, tiene como finalidad y, como todo proceso de investigación, la construcción de conocimiento a través de la elaboración conceptual.

Para una mejor comprensión de la elección de la metodología empleada, se tomaron los aportes de algunos autores que refieren a la misma; para autores como Denzin y Lincoln (en Vasilachis, 2006) la investigación cualitativa se entiende como multimetódica, naturalista e interpretativa, por lo que los estudios que se desprenden de su metodología, mayormente indagan en situaciones que intentan dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. Por su parte, Mason (en Vasilachis 2006) refiere que la investigación cualitativa no puede ser reducida a un conjunto simple y prescriptivo de principios, sino que encuentra en su interior una rica variedad de estrategias y técnicas. En tanto Marshall y Rossman (en Vasilachis 2006; 26) sostienen que esta investigación es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas; y en este sentido aluden a que el proceso de investigación cualitativa supone algunas situaciones: a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios.

En tanto lo expuesto y comprendiendo que la investigación cualitativa se llama así porque refiere a "cualidades" y por ello atiende a la descripción de características y relaciones entre particularidades del objeto de estudio; sus aportes inciden en la generación de conocimiento, mediante técnicas y estrategias, que coadyuvan a interpretar la realidad social y ante la presente investigación nos brinda la posibilidad de conocer e inmiscuirnos en la trama social-contextual de Tecka, a los fines de interpretar de manera analítica los

factores que median en las decisiones de los/las jóvenes a la hora de continuar sus estudios en la Educación Superior.

Definiciones del diseño de la investigación

Como dijimos, la investigación cualitativa recupera variedad de estrategias y técnicas de recolección de datos, que mediante la interacción constante con la teoría permite conformar lo que posteriormente confluirá en los resultados obtenidos. Se concibe que la metodología escogida responde a una forma de pensar la realidad social y estudiarla, y por ello, en el marco de los elementos que constituyeron el escenario inicial de esta tesis, adoptamos el Modo de Generación Conceptual (Sirvent, 2018) como expresión de un enfoque cualitativo. Estudiar las condiciones que emergen -en tanto posibilidades y dificultades- que se presentan en la continuidad educativa de los/las jóvenes de Tecka, requería recorrer de manera minuciosa sus relatos, miradas, miedos y preocupaciones ante lo que emergió nuevo, como así también creencias que reflejadas en acciones logran dar cuenta de las percepciones y configuraciones que se entretajan en sus decisiones luego de concluir con su educación secundaria. Por estas razones centrales, desde el enfoque de generación conceptual que se sustenta en la teoría fundamentada como forma metodológica, fue posible construir los datos empíricos de manera inductiva. Iturrioz (2022) apela a que en el modo “generación conceptual”, el hecho social es concebido como una estructura de significados que se nutre y construye en las interacciones sociales productoras de sentido. Mediante ello, el investigador busca realizar una aproximación comprensiva de los hechos que investiga desde su singularidad. A través de este enfoque, se espera de la actividad investigativa la construcción de categorías que den cuenta de la descripción y comprensión del hecho social en términos de los significados atribuidos por los actores a los fenómenos.

Hernandez Carrera (en Iturrioz, 2022) define a la teoría fundamentada como el método de análisis representativo de un enfoque cualitativo. Glasser y Strauss (1967 op. cit.) la definen como teoría derivada de datos recopilados y analizados de forma sistemática por medio de un proceso de investigación, constituida por conceptos fundamentados en aquellos. La teoría fundamentada exige del investigador identificar categorías teóricas derivadas de los datos recolectados mediante la utilización de un método comparativo constante (Páramo Morales, 2015). Los rasgos que componen esta metodología es que el tamaño de la muestra se establece a través del proceso de investigación, que no se define con criterios de representatividad sino por la relevancia de los casos y criterios prácticos que no se alejan de

la lógica de la investigación. Otro de sus rasgos es el de saturación teórica, que acontece cuando ya no se integran más sujetos para la obtención de datos empíricos o éstos ya no se interpelan ante la suficiencia del análisis. Su tarea central es la codificación, que representa la labor de organización del material empírico hacia la categorización teórica (Iturrioz, 2022).

La técnica específica de la teoría fundamentada es el método comparativo constante, que consiste en la recogida, codificación y análisis de datos de forma sistemática y sucesiva que deviene de la comparación constante de similitudes y diferencias de incidentes identificados en los datos con el objetivo de descubrir patrones regulares de comportamiento (op. cit). Se entiende por “incidente” a la porción de contenido que el investigador separa por aparecer en él uno de los temas o palabra clave que se considera trascendente; su esencia es la permanente integración de nuevos datos en una categorización que se enriquece y cambia cada vez que se produce la comparación. De acuerdo a lo que expone la autora, son hechos o datos que se transforman en conocimientos en la medida en que se convierten primero en categorías y luego en conceptos hasta constituirse en teoría fundamentada. Esta secuencia de análisis, deviene en un proceso recursivo que va de la información a la conceptualización y que contrasta la interpretación teórica con la información para validarla o enriquecerla. Se entiende que la labor central de este método, es la lectura repetida y detallada de los registros y la clasificación de las características detectadas siguiendo orientaciones teóricas. Se detallan entonces, los momentos de comparación constante: a) codificación abierta, que supone: lectura atenta del material empírico y reconocimiento de incidentes o fragmentos de sentido a partir de su recurrencia según la mirada del investigador; asignación de nombres, etiquetas o categorías mediante el proceso comparativo hasta que todos los incidentes han sido categorizados; sistematización de cada categoría mediante el fichaje, en el que se transcriben todos los incidentes integrados en las mismas, comparación de los incidentes en las fichas y búsqueda de elementos comunes y diferentes; escritura de pequeñas memorias teóricas sobre las categorías; b) codificación axial, que integra: recuperación de las categorías salientes en torno a las preguntas de investigación, enriquecimiento con nuevos pasajes del material empírico mediante un nuevo proceso comparativo; establecimiento de relaciones entre las categorías y distinción de categorías; c) codificación selectiva, que implica seleccionar una categoría central en torno a la que se organizan, integran y agrupan el resto de categorías. Es una explicación en la que el investigador enjuicia el fenómeno central como si fuese un caso. Se ofrece una panorámica

general del mismo cuyo resultado debería ser una categoría central sobre la cual se desarrollan, de nuevo, sus rasgos y dimensiones y que se nutre de las demás categorías, utilizando las partes y relaciones de la codificación (Iturrioz, 2022).

Método de análisis de resultados

Debido a las preguntas de investigación y los objetivos enunciados, se pretendió realizar una investigación de tipo descriptivo, donde se buscó conocer y analizar los factores que inciden en la toma de decisiones de aquellos jóvenes de 18 a 20 años, de la localidad de Tecka, Provincia del Chubut que concluyen con su educación secundaria; y atento al contexto local se revisó la implementación de políticas públicas desde los ámbitos municipal y provincial y su influencia en la continuidad en estudios superiores. Para lo enunciado, la comparación constante fue empleada para el análisis de los materiales empíricos seleccionados, a saber, casos de estudio acerca de la importancia adjudicada a la educación, la historia y experiencia familiar en cuanto a las propias trayectorias y su mediación en la decisión de los/las jóvenes, que posibilitó encontrar percepciones y representaciones sociales en cuanto la significancia de la educación y su continuidad.

El análisis de la información empírica, de forma consistente con el enfoque adoptado, lejos de ser lineal supuso un movimiento en espiral de ida y vuelta, de la teoría a la empiria y viceversa, a modo de interjuego constante entre categorías “derivadas” de la teoría pre-existente y la construcción de nuevas categorías emergentes.

En función de lo expuesto y en consonancia con la perspectiva metodológica abordada, ha sido necesario trabajar con una muestra intencionada, donde se realizaron siete entrevistas a jóvenes de entre 18 a 20 años de la localidad de Tecka, dos que, habiendo migrado para continuar sus estudios siguen en carrera, dos que hicieron lo mismo pero retornaron a la localidad y tres que no continuaron y permanecieron en el pueblo. En la recolección de datos, además de priorizar las voces de los actores donde confluyeron recurrencias en aspectos a posibilidades y dificultades cuando finalizan sus estudios secundarios, también se realizaron las herramientas que provee la Escuela secundaria N° 782 de la que egresan y las políticas educativas empleadas -locales, provinciales y nacionales- disponibles para acceder y sostener sus trayectorias educativas en otros lugares. La estrategia metodológica seleccionada permitió reconstruir la propia historia del estudiante como la familiar y brindó entradas para comprender la situación actual de jóvenes de la localidad en las tres situaciones enunciadas.

Por otra parte y para el fin expresado anteriormente, se entrevistaron a siete madres/mujeres de los/las estudiantes (de entre 35 y 45 años); se aclara aquí que dicha elección se guio por la trayectoria educativa del hijo/a, por lo que los encuentros con las madres también decanta intencionada. Sin embargo, se identificó que estas madres en su mayoría ejercen como jefas de hogar por diversas razones (que se desarrollan más adelante), condición que se presenta recurrente en sus relatos; asimismo son las que responden ante las demandas educativas de sus hijos/as. Estas configuraciones surgieron durante el trabajo de campo de manera inesperada, aunque no invisible y por ello se produjo un apartado para su tratamiento.

Se relevó que de las siete madres, sólo una cursó el nivel superior terciario y no lo completó; mientras que tres cuentan con el secundario completo y otras tres sólo cumplan la educación primaria. De acuerdo a estas experiencias, cada una identificó y relató la propia trayectoria educativa y valoraron las dificultades y posibilidades contextuales, asumiendo que su realidad actual presenta correlación entre el grado de estudio adquirido y la condición económica que atraviesa. En función de ello, se identificó una relación entre las expectativas/percepciones de la educación de sus hijos/as que deben migrar hacia otros lugares y las propias vivencias de sus trayectorias, lo que permitió establecer conexiones entre lo que les aconteció propiamente, la construcción de representaciones sociales y lo que posteriormente se traduce en el deseo hacia sus hijos/as.

En función del problema de investigación también se realizaron entrevistas a dos funcionarios locales, con el fin de indagar la propia percepción y valoración adjudicada a la continuación en educación superior de los/las jóvenes de Tecka, en tanto ejecutores de políticas educativas y/o gestiones pertinentes al tema. Asimismo se llevaron adelante entrevistas a la docente de la asignatura Proyecto Vocacional y a la directora de la Escuela Secundaria N°782, quienes además de brindar su opinión en cuanto a la importancia educativa, también fueron consultadas sobre los propios aportes que realiza la educación secundaria en los proyectos de vida de los/las jóvenes de Tecka, el traspaso de un nivel al otro y las articulaciones y estrategias institucionales para acompañar a los/las estudiantes.

Se emplearon para todos/as, entrevistas de carácter abierto y se profundizó sobre las percepciones asumidas en cuanto a la continuidad educativa, el acompañamiento familiar e institucional; se retomó para ello las propias vivencias respecto de los procesos educativos. Se realizó análisis de material de diversas fuentes que colaboraron con la presente

investigación y se empleó saturación teórica que permitió la comparación constante entre casos y el material de estudio utilizado, permitiendo arribar a términos definitivos.

Por otra parte, se describieron las políticas públicas educativas a nivel provincial y nacional, utilizando diverso material de estudio como artículos periodísticos, páginas oficiales del Ministerio de Educación de la Nación y de la Provincia del Chubut y normativas vigentes, además y de manera simultánea la percepción de los/las entrevistados en cuanto a metodologías/estrategias de acceso para tales políticas en la localidad de Tecka.

Capítulo IV. Resultados

Los datos empíricos: sistematización

En el presente capítulo, se incorpora la sistematización de los datos empíricos. Para ello, y de modo coherente con los conceptos del marco metodológico adoptado -teoría fundamentada- se presentan diferentes procesamientos con un criterio de mayor nivel de abstracción y subsunción de los conceptos, para acercarnos al problema original a partir de categorías de análisis construidas en base a los datos. Cada nivel de procesamiento se explicitará de manera clara y su respectiva modalidad de exposición de las ideas.

Voces de Actores: estudiantes y familias

Entrevistada 1.

Acompañamiento parental. Un aspecto indagado en el trabajo de campo ha sido el papel de la familia respecto de la continuidad de los estudios al egreso de la escuela secundaria. Frente a ello, una madre entrevistada ha expresado que forma parte de su perspectiva la importancia de los estudios en la vida de sus hijos. Por lo que alienta dar continuidad en aras de acceder a una profesión, lo cual va más allá de su condición de género, y que la elección de la carrera debe atender a lo que les guste hacer. Ha expresado: “como todo padre, uno quiere que sus hijos sigan estudiando, que se sigan formando, que puedan seguir con sus estudios. Está ese propósito, siempre inculcándoles que tienen que seguir estudiando”. Asimismo, reconoce la autonomía progresiva ejercida por su hijo y entiende así, que la decisión es suya, por lo que expone: “también puede ser que me diga: “mamá, yo no quiero estudiar más” y empezará a trabajar, ellos después con el tiempo se darán cuenta si estuvo correcta su decisión o no”.

Escolarización obligatoria. La mamá de un estudiante entrevistado indicaba que la educación secundaria en la actualidad es obligatoria, garantizada a través de la Ley de Educación. “No es una opción como era antes. Que antes, supuestamente los padres podían mandar a los hijos al secundario o no” expresaba. Esta modificación en términos legislativos ha permitido mayor escolarización, lo que años anteriores no sucedía. Asimismo, entendía que la educación secundaria permitiría apuntar a una mayor formación profesional, sin embargo, también refirió que en términos del ingreso al mercado de trabajo la secundaria no es suficiente. Decía “se necesita el secundario, ahora es como que... no alcanza.”

Inserción en el mercado de trabajo. En cuanto a la garantía de la continuidad educativa, la madre entrevistada mencionaba también la importancia de insertarse en el mercado de trabajo y que esto sea satisfactorio para su hijo, que le guste. En este sentido, reconocía que muchas veces “eligen carreras que están buenas, pero no le encuentran salida laboral”.

Posibilidad y consecuencias de elegir. En cuanto a los recursos económicos y los deseos propios de la madre entrevistada, se da cuenta que los mismos son fundamentales a la hora de poder elegir y garantizar una escolarización deseada, teniendo en cuenta también las posibilidades existentes. La madre decía que su propia trayectoria educativa fue realizada en escuelas de carácter privado, lo que le permitió dar continuidad a su trayectoria, dado que las escuelas públicas estaban afectadas por los paros docentes. Por otra parte aludía a la significancia de las becas económicas para sostener su propia escolaridad, como así también los “sacrificios” -en sus propias palabras- que tanto ella como su familia hicieron, para llegar a obtener un título. En este sentido, manifestaba: “Todo tiene su sacrificio. Yo llegaba cansada de trabajar, salía de cursar tarde, y si había para comer, había para comer... sino eran unos mates.” En cuanto al propio proceso de continuidad de su hijo y “los sacrificios” esta mamá también exponía: “uno hace sacrificios también, es otra casa, estás destinando, invirtiendo en un futuro”.

Decisiones personales. En cuanto a la propia trayectoria educativa, se deriva de los relatos obtenidos de una de las madres entrevistadas que, a pesar de no haber concluido sus estudios superiores, no reconoce y/o asume este hecho como un arrepentimiento, sino que es propio de las decisiones y experiencias que cada uno transita. En sus palabras decía: “no me arrepiento porque eso quedó inconcluso, lo quise retomar y bueno... son experiencias y decisiones que uno toma, después trae las consecuencias”. Así, también aludía a que éstas pueden ser buenas o malas decisiones, lo que también deriva en consecuencias en los propios proyectos de vida.

Acompañamiento parental. Una madre entrevistada asumía que su familia de origen, desde su niñez, le inculcó que debía estudiar, siendo esa su única responsabilidad y obligación. Reconocía también el valor que era adjudicado al estudio, con énfasis en los cambios temporales, y expresaba que “los padres daban mucha importancia a lo que era los estudios, estamos hablando cincuenta años atrás... es diferente, lo que no tuvieron ellos, era

lo que querían para sus hijos... eran otras épocas y difíciles”. Por otra parte, refería al rol paterno familiar que la acompañó en mayor medida en su formación, la apoyaba y alentaba a continuar, y en términos concretos también relataba que era su padre quien cuidaba de sus hijos/as para que dicha continuidad sea posible. Decía: “mi papá me decía vos seguí y yo te ayudo... él me cuidaba a los chicos”.

Acompañamiento familiar a la trayectoria del propio hijo y sentires maternos. En cuanto al propio proceso educativo de su hijo, esta mamá también relataba que a nivel familiar acompañaron la decisión de su hijo y la respetaron, más allá de estar o no de acuerdo con ello. Dejó ver su preocupación y ocupación -en términos concretos- de hospedaje, lugar, distancias, etc, no sólo por la trayectoria de su hijo, sino también por todo lo que implica estar lejos de ellos y del lugar de origen; decía “uno como madre siempre se preocupa por el hijo, que esté bien, ¿comiste?, ¿cenaste?, ¿qué te hiciste?, ¿cómo estás?”. En este decir y sentir ella remarcaba también lo importante que es para su hijo saber que la familia está acompañando tal proceso. En este sentido ella manifestaba “preguntar ¿cómo estás?, ¿cómo te está yendo?, interesarte ¿estás bien de salud? ¿te falta algo?, creo que es lo básico”: De esta manera reconocía lo fundamental del acompañamiento y la naturalización del mismo en el seno familiar en procesos de formación, que decantará luego en el sostenimiento de una trayectoria educativa.

En este relato la mamá entrevistada mencionó que a pesar de que el propio proceso de lejanía trae aparejado sentimientos de extrañez y tristeza para con su hijo, reconocía que “tenía que velar por el bienestar de su hijo. “a la que me costó fue a mí... a mí era a la que le costaba, yo la verdad lo iba a extrañar mucho, pero me la tenía que aguantar porque sino... yo tengo que ver su bienestar”. En este sentido dejaba ver también lo que implica en términos sentimentales alejarse de un hijo/a para que pueda continuar con su educación y remarcaba sentir “tristeza porque me faltaba un pollito, al principio fue angustia, tristeza... me faltaba un pollito” sostuvo.

Libre elección y posibilidades reales. Una madre aludía que pudieron brindarle a su hijo la posibilidad de elegir en torno a sus deseos propios. En este sentido, la familia brindó -en la medida de sus posibilidades- los medios necesarios para que su hijo pueda continuar con su educación superior, entendiendo esto como una elección propia de acuerdo a su proyección de vida. Ella afirmaba: “lo que él eligiera o lugar era su decisión, no nuestra...es una decisión libre, a donde vos quieras ir, allá va...”. Aludía así a que la misma intentó

brindarse sin limitaciones y/o condicionamientos en cuanto a los recursos con los que contaban; también hacía referencia a lo fundamental de una elección que le sea gustosa, a los fines de sostenerla en el tiempo sin arrepentimientos, y en caso de que ello surja, que pueda cambiar de elección lo antes posible. En cuanto a esto último, la madre entrevistada expresó: “vos hacé lo que a vos te gusta. Yo todo el tiempo le pregunto ¿te gusta lo que estás haciendo? ¿te gusta?”.

Recursos económicos. En cuanto a los recursos para acompañar el sostenimiento de un hijo estudiando, una mamá entrevistada mencionó todo lo que ello implica, por lo que consideró “es como otra familia que tenes que mantener, está lejos y tiene gastos. No sólo lo comestible, sino también hay que sacar fotocopias, que también sale su dinero, estamos hablando de libros, de novecientas páginas, de quinientas, y necesita.”

Nivel educativo secundario. En cuanto al nivel de educación secundaria, una mamá entrevistada señalaba que hubieron cosas que no vieron en la escuela secundaria, por lo que en su trayectoria en nivel superior se le dificulta no contar con las herramientas necesarias para redactar una monografía, por ejemplo. Ella expresaba: “hubieron cuestiones en la secundaria que no las vio y tiene sus problemas hoy en día”

Autonomía en la búsqueda de recursos. En la recolección de datos empíricos, una mamá reconoció que a pesar de tener conocimiento de las becas a las que podría acceder su hijo, acordaron que debía ser él quien se encargara de la gestión y trámites oportunos para el acceso a cualquiera de ellas. Ella expuso: “de eso se encargó él, de buscarlas, o sea voluntad absoluta de él. No queríamos interferir en la decisión de él.” Se comprende que a pesar del acompañamiento familiar, se reconoce la autonomía progresiva del hijo, encargado de tomar sus propias decisiones y realizar las gestiones pertinentes que lo movilizan a realizar acciones en pos de su continuidad educativa.

Desarraigo/desterritorialización. Los datos empíricos indican también acerca de los sentimientos de extrañeza y los efectos propios del desarraigo/desterritorialización del lugar de origen y la lejanía para con la familia. Una madre relataba que todas las veces posibles intentan visitar a su hijo o viceversa. “hemos tratado de cuando ha sido nuestro cumpleaños, de estar con él o él con el cumpleaños del más chiquito dijo: “voy yo” y vino él y le dije: “tenés clases Facu” “no, no, voy para allá, él quería estar”. Se visualizan así los sentimientos

reflejados en acciones, y esfuerzos que requieren mantener los procesos de educación distanciados de sus familias. “creo que los fines de semana es donde más extraña”.

Entrevistada 2.

Historicidad familiar. Otra madre entrevistada aludió a su propia historia y trayectoria educativa, que concluyó mediante su reingreso al sistema educativo en la modalidad EPJA -Educación para Jóvenes y Adultos-, lo que permitió en sus propias palabras acceder a un trabajo estable en la administración pública. Reconocía que sin educación secundaria “terminas lavando pisos o no sé, siendo ama de casa”; así, adjudicaba un lugar fundamental a la terminación de los estudios de educación secundaria, lo que sería luego en sus términos, “un trampolín a mejores condiciones laborales”. Expresaba que luego de que sus hijos/as fueron más grandes, tuvo la voluntad y apoyo de su familia para incorporarse nuevamente al sistema educativo y concluir sus estudios “me costó un poco pero lo hice, había pasado mucho tiempo desde que yo había dejado”. De esta manera también reconocía la importancia de la misma para sus hijos/as, con la posibilidad de elección al terminar con la educación secundaria. En sus propias palabras, relató: “para ellos siempre fue, que tenían que terminar. No importa cómo. La secundaria si, después bueno ellos verán”.

Acompañamiento familiar. Una madre mencionaba que a pesar de los deseos de su hijo de continuar con su trayectoria educativa y de expresar ella también su deseo de ayudarlos, no contó con los recursos económicos necesarios para acompañar dicho proceso. “él quería irse a hacer no sé qué a Comodoro y bueno, yo en ese tiempo no tenía trabajo y él dependía mucho de mi mamá y papá y yo digo: yo no te puedo ayudar”. Agregaba que a pesar de que en otro momento podría contar con ayuda, consideraba que debía haber un interés real de parte de ellos/as para concretar el apoyo, “uno le busca la vuelta cuando realmente tienen ganas de estudiar, porque sino es como... yo siempre les decía, si quieren estudiar yo les ayudo, hago lo que sea... pero si vas a ir a pelotudear no”. De esta manera además de visualizarse cierta voluntad, también se percibe inquietud en cuanto a los procesos de continuidad educativa y los tiempos que esto conlleva, desconociendo quizás los vaivenes de las propias carreras terciarias y/o de grado. La entrevistada expresó: “yo espero que alguno de ellos pueda”.

Recursos económicos en familia monoparental. En términos de recursos, una madre entrevistada mencionaba que es ella sola el sostén de sus cuatro hijos/as por lo que a la hora de brindar apoyo para ellos y lograr dar continuidad a su educación se vió dificultada, ya que en términos económicos reconoció que son dos casas para mantener, pagar alquileres y brindar alimentos. También en su relato manifestaba una fragmentación del grupo familiar, dado que en algún momento tres de sus hijos/as se encontraban en Rawson, mientras ella con una de sus hijas estaban en Tecka. Así, expresaba: “ellos siempre alquilaron, entonces se complica porque vos tenés un sueldo que tampoco es tan alto como para decir sí, los mandamos a estudiar”.

En la misma entrevista, esta madre reflexionaba acerca de la experiencia que tuvo con su hija menor, quien había logrado irse a Esquel para continuar con su educación superior. Mencionaba que el escenario familiar en ese momento era diferente, ya que sus hijos/as mayores ya trabajaban -sin haber podido ellos concluir su educación superior- por ende podían “hacer el esfuerzo para que ella estudie”; sin embargo, reconoció: “a mitad de mes vos no tenés plata como para.. y ella te llamaba y te dice mira; necesito sacar no sé cuántas copias y vos decís y ¿de dónde saco si no tengo? Si todo lo que yo tenía te di un poco a vos y otro poco a nosotros”.

Acompañamiento institucional y políticas educativas. Una mamá entrevistada planteó que si bien sus hijos/as poseen el apellido del padre, no han obtenido a lo largo de su vida apoyo -en términos concretos- de su parte. De esta manera puede observarse cómo esa madre sólo cuenta con sus ingresos como posibilidad para dicha continuidad. Manifestaba “ellos tienen el apellido de su papá, entonces figuraba que tenían un montón de plata donde trabajaba, el padre más que el apellido nunca les dio nada, entonces.. ellos nunca accedieron”. Y aludía al desconocimiento que poseía respecto de los programas de becas, aclarando que el establecimiento educativo no informa al respecto.

Historia de trayectoria educativa materna. En cuanto a su propia trayectoria educativa aludía a que antes “si vos querías estudiar te tenías que ir para Esquel”. Así, relató su experiencia en una pensión de la ciudad de Esquel, donde convivía con otros/as y les brindaban las comidas básicas. “mi papá pagaba una pensión. Éramos muchos de Tecka, mi papá me pagaba el mes de alquiler de pensión y la señora te daba comida, después vos tenías que llevar todo” recuerda. También mencionaba que los tiempos eran diferentes y por ello “antes no te daban opciones para irte, sino que tenías que rebuscartelas como podías si

querías estudiar”. Agregaba que los recursos para sostener la continuidad de una educación secundaria eran acotados, expresando que sólo su madre trabajaba y esto dificultó su continuidad. “era mantener allá, la pensión, más lo que yo tenía que gastar, más lo que se necesitaba en la casa, no alcanzaba”. Asimismo, expresaba: “si vos estudiabas y no le tenías que pedir un peso a ellos estaban re felices, pero sino, si tenías que depender de ellos no.. mi papá cuando mis hermanos terminaron les dijo: si quieren estudiar, tiene que estudiar y tienen que trabajar y sino.. se van a trabajar”. En cuanto a su propia trayectoria y cómo afectó su futuro, ella expuso: “yo después eh.. dejé de estudiar. Yo no quería eso para mis hijos, que terminen la primaria y terminen haciendo nada”

Mandato familiar. Ante la propia experiencia de vida de la no continuidad de educación secundaria, una mamá entrevistada, relató que, dadas las circunstancias de no haber concluido con sus estudios, empezó a trabajar “porque mi mamá era de esas que si no estudiaste bueno, trabajá. Así que estuve casi un año en Trelew y después me vine, cuidaba chicos, limpiaba casas” A través de estas palabras relató cómo transcurrió los años de su juventud, asumiendo que antes se creía que con terminar la educación primaria “estaba bien”. Así también entiende que sin estudios secundarios “vas a tener una changuita y no consigo un trabajo fijo no salís más tampoco”.

Entrevistada 3.

Importancia adjudicada al estudio de Nivel Superior. En los datos relevados, una madre entrevistada proyectaba en sus hijos/as lo que ella no pudo realizar; expresó “quiero que mis hijos hagan lo que yo no pude hacer”, al entender la importancia que merece la educación desde su perspectiva; expresaba que le costó mucho dejar que su hijo se fuera lejos a estudiar por sentir miedo ante un lugar grande y desconocido. Reconoció el apoyo y acompañamiento de su familia para brindarle seguridad para con su hijo y posibilitar su continuidad educativa en torno a los propios deseos del mismo “mis hermanas, ellas también me ayudaron mucho que, tenía que dejarlo... yo quería, pero no quería en Comodoro. Quería un lugar más cerca” expresó.

Historicidad familiar y el rol de la mujer en el hogar. Una mamá recordaba que su educación primaria y secundaria fue realizada en internados, donde sólo eran retirados los fines de semana por su familia. Recordaba también que su papá deseaba que ella y sus hermanos/as puedan estudiar y a pesar de que él no contaba con estudios, lo deseaba para

con sus hijos/as, así como ella ahora lo deseaba con los propios. Destacaba que a pesar de su deseo, no tuvo la oportunidad, “yo no tuve la oportunidad, tenía que ayudar con mis hermanos, siempre fui mamá, asique en la casa nomás”. Recordaba que en esa época no se contaba con educación secundaria en Tecka, por lo que se dificultaba aún más lograr la continuidad de estudios. Así, sobresale en su propia historia que tuvo que ser “siempre madre” primero de sus propios hermanos y posteriormente de sus propios hijos/as, por lo que se ha tenido que dedicar a cuestiones de cuidado familiar y de la casa postergando su educación, en tanto no logró dar esa continuidad.

Acompañamiento familiar y decisiones personales. Una madre mencionaba que a sus hijos/as les brindó la posibilidad de elegir y decidir si continuaban tanto con su trayectoria secundaria como superior. En este sentido, refería a su hijo mayor quien actualmente se encuentra estudiando la carrera de Medicina en la UNPSJB, a quien señaló como decidido y firme en su postura de haber querido irse y sostenerlo en el tiempo. Asimismo, afirmaba que ella deseaba que su hijo esté más cerca de ella “para mí es muy peligroso, y su tía trataba de convencerlo para que se vaya a Esquel, pero para hacer otra cosa y él no quiso”. Además, agregaba “Él estaba re entusiasmado, se quería ir. Él hizo todo solo, porque nosotros no entendemos nada. Asique lo único que le decíamos era que lo íbamos a ayudar en todo lo que podamos. Él se anotó en la Universidad y se hizo lo de las becas” Además, en cuanto al acompañamiento asienta: “Yo siempre ahí, que todo está bien, que él lo va a lograr.”

Refirió también a que su hijo cuenta con familiares en el nuevo lugar de residencia, lo que también habilitó más tranquilidad ante aquello nuevo y desconocido, y agregaba “era lejos.. pero allá estaba mi hermano también y hablé con él para que lo tenga un tiempo y resulta que después se quedó con él nomás, se encargaban de que no le falte nada a Fauri, como estaba con mi hermano yo estaba tranquila”.

Recursos económicos. De la entrevista con una mamá, surgió que para lograr enviar a su hijo y sostener su continuidad educativa sólo contaban con el ingreso de su marido, quien trabaja en el campo por temporada y con las asignaciones familiares que perciben. A pesar de contar con escasos recursos, la familia pudo apoyar la decisión de su hijo y acompañarlo. Esta madre exponía “íbamos piloteándola. Igual le dijimos que lo íbamos a ayudar en lo que podamos”. Agregaba “le mandábamos cosas por encomienda, carne y esas cosas, también mi hermano lo ayudaba y mi mamá, que también por ahí le mandaba plata”.

Entrevistada 4.

Importancia adjudicada al estudio. Una mamá entrevistada aludía a que contar con estudios, ya sea secundarios/terciarios y/o universitarios, permite tener más posibilidades de elección de vida y le atribuía el nivel de educación al ingreso al mercado de trabajo, en términos de a mayor grado educativo mejor trabajo remunerado y/o más probabilidades de “ir o venir”. Asimismo, refería a que “uno siente orgullo de los hijos, uno quiere que lleguen a un título”.

Trayectoria educativa materna. Una de las madres entrevistadas aludía a su propia experiencia educativa primaria, la cual fue llevada adelante en escuelas con internado; relataba que sus padres trabajaban en Quichaura, por lo que quedaron a cargo de una tía que también se encontraba alejada del lugar donde permanecían. Relataba que le hubiera gustado continuar con sus estudios, “tal vez si hubiese tenido la oportunidad” expuso. Remarcaba también acerca de las distancias a las que se ven forzados cuando sus propios hijos/as deben irse por un mejor futuro. Decía “me duele verlos irse, una de las cosas que yo más quiero que ellos estudien. Más allá de lo que uno sienta cuando ellos se van”,

Estudios como recurso. Durante una entrevista, la mamá de uno de los jóvenes se refirió a las diferencias positivas que tiene contar con estudios, lo que permitió en sus propias palabras contar con obra social y/o salario de sus hijos/as por ejemplo, en contraste con su propia experiencia de vida, donde no han podido acceder a estos sistemas de seguros que resguardan de alguna manera la vida de los miembros de una familia y/o garantiza acceder de mejor manera a cuestiones básicas como la salud. Decía “tenés obra social, tenés esto, aquello... cosa que nosotros prácticamente nunca tuvimos, asique un salario, excepto cuando mi marido trabajó en Obras Trelew”. Agregaba “yo por ahí le digo a mi marido, lo quiero jubilar antes de tiempo, por ahí se da. Cambia todo, nos cambia la vida”.

Cambios de paradigma y educación. Una madre reflexionaba respecto de su propia historicidad en cuanto a la trayectoria educativa y las de sus hijos/as; así, mencionaba las posibilidades de elegir y decidir que han podido gestar y practicar dentro del propio núcleo familiar, lo que en su niñez/juventud no sucedía. Ella expresaba “Yo creo que antes eran muy duros los maestros, ya sea en el albergue o escuela o internados los asistentes como le llamábamos, porque nos daban, nos daban y duro, ni decir uno a los padres que en la escuela o en el internado nos maltrataban porque los padres nos daban otra doble”. De esta manera

contraponía con su propia vivencia, “uno trata de no hacer lo mismo”; asimismo reflexionaba respecto de las prioridades en los diferentes tiempos, “inclusive para mis padres era más importante el trabajo que el estudio, porque cuando yo estaba haciendo séptimo grado acá, recuerdo que no me quería ir, pero me mandaron a estudiar y a trabajar a Esquel”. Comentaba “me dijeron no, usted agarra sus cosas y se va. Antes no preguntaban”.

Responsabilidades de niños/as. Una entrevistada daba cuenta de las formas de crianza que en su infancia vivenció respecto a las posibilidades de elección sobre su propio proyecto de vida, “uno no lo hacía porque quería, te decían te vas y te vas”. Y relataba la imposición externa de aquellos años donde la prioridad era ayudar en la casa y/o trabajar, “era o trabajas y ayudas, uno por ser la mayor tenía que amasar, cocinar, lavar, hacerse cargo de los hermanos menores”.

Significancia de la continuidad educativa y recursos económicos. Una mamá aludía a la importancia de las ayudas que se generan y generarán para brindar esa continuidad, remarcando que si bien difieren con el papá de sus hijos/as -“por ahí costó un poco porque mi esposo tenía algo en mente”- ella apelaba a que logren continuar con su educación “queremos que estudien y nos esforzamos para eso”. También decía “si uno sólo piensa en lo económico, uno deja a los hijos en la casa y los manda a trabajar”. Y revelaba acerca de los esfuerzos que se ven obligados a hacer para lograr sostener las trayectorias educativas de sus hijos/as, “el alquiler hay que estar pagando entre todos, bancando”. Por otra parte, mencionaba la organización familiar en cuanto al sustento económico y los aportes de cada miembro para dicho funcionamiento; expresaba “ahora paramos la producción de pan porque sino se nos va mucho el gas, pero siempre vendemos pan, tejidos, hilados, costuras, cambio de cierre, parchado, a mi marido no le rinde en la obra, cobra cada tres o cuatro meses”.

Nivel de educación. De opiniones recabadas, se reconocieron las diferencias entre experiencias de adultos y la de sus hijos/as en cuanto al nivel educativo, así una madre reconoció en su propia trayectoria educativa -en EPJA- transitada hace poco tiempo “una misma el año pasado tuvo poco tiempo de clases, está mal el tema de la balanza, cómo, qué es lo que uno aprende, cuánto aprende y qué profundidades a cada tema, que uno debería aprender a fondo, queda muy liviano”, en referencia a la formación con la que se gradúan del nivel secundario; se adjudica esta “pérdida” también a los paros acaecidos a lo largo de estos años, lo que repercute de manera negativa en la continuidad educativa de los/las estudiantes.

Estrategias para el acceso a políticas educativas. A través de una entrevista realizada a una mamá se puso de manifiesto las dificultades que se presentaron a la hora de acceder a alguna política educativa de aporte económico. En este sentido, remarcaba que uno de sus hijos accedió al albergue estudiantil y desde allí a su continuidad en el nivel superior. A pesar de ello, también aludía a que en la localidad de Tecka no se contaba con información precisa al respecto, “de todos lados es muy mala la información de quienes debería saber y apoyar o ayudar a la gente, muy malo”. En la visión de la mamá se percibía cierta frustración respecto de la realización de trámites para acceder a una beca económica, ya que decía “siempre hacer lo mismo para nada. Las veces que presentamos papeles y no se nos dio”, relataba. También ponía en consideración los procedimientos que se deben realizar para acceder a una beca, como por ejemplo aquellos trámites realizados en el juzgado de paz para declarar los ingresos de los integrantes de la familia, lo que a su juicio expone la vulnerabilidad que los atraviesa. Decía “no es lindo cuando uno va al juzgado y te preguntan cuál es tu ingreso familiar y cuál es esto y cómo aquello, son preguntas que son incómodas. Porque no es que uno no trabaje porque no quiera”. También hacía referencia a la falta de instituciones de nivel superior en el pueblo, lo que de alguna manera facilitaría el acceso, continuidad y finalización de una carrera terciaria y/o universitaria, “si hubiese una... algo para que ellos siguiesen estudios terciarios o algo acá, creo que hubiese sido más fácil de que se reciban, de que lleguen a un título, porque no tendrían que trabajar”. Así, agregaba la necesidad de trabajar para sostener dicha continuidad.

Reingreso al sistema educativo. Una mamá relataba su propia experiencia educativa, la cual transcurrió dentro de la modalidad de EPJA en la escuela secundaria de la localidad, “uno de grande le da otros tiempos, le da otra importancia, porque me encantaba”, a lo que le atribuía gran importancia “más allá de que uno sigue siendo mamá, ama de casa y otros trabajos”. De la misma manera trasladaba este sentimiento de valor a sus hijos/as a raíz de sus propias vivencias respecto de lo educativo.

Condicionantes económicos. De los testimonios recogidos surgieron indicadores de lo que una familia realiza -en términos de productividad laboral- para sostener las continuidades educativas de sus hijos/as- lo que deja ver que la cuestión económica es una variable que incide de manera determinante en dichos procesos. Así, una entrevistada se refería a los resabios que quedan de los deseos de un joven que no logró continuar con su educación superior dado los altos costos de los materiales solicitados por la institución

educativa; decía “cuando dejó de cursar él, porque no nos daba el bolsillo, él se sentía mal, imagínese cuando a uno le piden cosas y no hay, es para una cosa o es para la otra”. Decía que también contaron con apoyo de los propios compañeros/as del curso, “cuando le pidieron había hecho un grupo y ahí era más fácil, porque entre todos ponían un poco y compraban pero después ya fueron dejando los compañeros y se fue desarmando el grupo”, de lo que desprende también la importancia de consolidar un grupo de pares que contenga, apoye y también ayude al sostenimiento de una carrera terciaria y/o universitaria. Importa agregar también aquí que, luego de las aconteceres contextuales -paros docentes, pandemia- y ante el retorno de uno de sus hijos que se encontraba estudiando, la familia se plantea que con esa vuelta “nos cambia en todo sentido, porque ya nos ayudamos de otra forma, producimos entre todos, en lo económico”. A pesar del relato y su sentir, la entrevistada expresaba “yo nunca pierdo la esperanza”.

Entrevistada 5.

Importancia de la educación. Según las madres entrevistadas se visualizó la relevancia adjudicada a la educación en términos de posibilidad bajo el argumento de que contar con “un certificado te posibilita tener otras opciones laborales”. También acerca de la importancia de concluir los estudios secundarios en tanto un piso mínimo al que se debe aspirar, “mínimo que termine la secundaria”. En la misma línea de análisis, se aludía a la importancia de sostener durante la trayectoria secundaria, cierta rutina de recreación, “ya que la única tarea por hacer es asistir a la escuela ... sabés que jugó, que hizo eso, que no le queda más que ir a la escuela, ir a estudiar”. Por otra parte, en este mismo discurso se proyectan caminos educativos y/o laborales que deben continuar sus hijos/as. Así, habiendo concluido con el nivel secundario que les permita continuar o no con el nivel superior, la mamá entrevistada mencionó: “ustedes tienen que salir, hagan algo o estudien... o hagan algo o trabajen”. Por otra parte, las voces entrevistadas referían al contexto local rural, el cual no cuenta con factores posibilitadores que garanticen otros caminos por fuera del trabajo rural. Una madre exponía, “si no lo haces la universidad... te quedas en la nada, en el pueblo... haciendo nada también porque no es que haya muchas posibilidades porque estamos en la nada acá”.

Certificado de estudios como posibilitador. Durante el diálogo con una mamá, ella reflexionaba acerca de la importancia del certificado de estudio como garantía del posible acceso al mercado de trabajo; de esta manera, aquel título adjudicado por una institución

educativa representa tal magnitud en el seno de un núcleo familiar que se vio signado por discontinuidades y/o deserciones del sistema educativo. En este sentido, aquel certificado representa el éxito de haber concluido una etapa relevante para el desarrollo de jóvenes, lo que posibilitaría acceder a mejores condiciones de vida. La madre expuso: “Ahí tenés una base, un certificado que te avale que terminaste la escuela, algo podes llegar a hacer, si no querés seguir estudiando algo podes hacer”. De acuerdo a esto y a la propia historicidad familiar, la cual, ha sido también atravesada por la vida y trabajo en el campo, esta madre consideraba que dicho certificado podría operar como un cambio de vida para sus hijos/as, “sino, estás en el horno, algún día vos te vas a cansar del campo, porque el campo es cansador.. es más sufrido y no conseguís nada seguro”

Apoyo materno y condiciones económicas. Una mamá también refería a las decisiones de sus hijos/as, a las que definía como responsabilidad de ellos/as y por ende también sus consecuencias; decía “el mayor se quiso ir a estudiar, los otros no quisieron irse a estudiar, fue una decisión de ellos”, y aclaraba que apoya a sus hijo/as sí de estudio y/o deporte se trata. A pesar de dicha afirmación también sobresale un sesgo condicionante para dicho acompañamiento plenamente económico, en esta expresión “no me van a venir a reclamar, yo no me pude ir a estudiar por tu culpa, porque bien saben que esa culpa, yo no tengo un trabajo”. También refería a las posibilidades de acceso a la continuidad educativa mediante las carreras que se ofrecen a través del servicio de Internet, el que permitiría también proyectar otros caminos posibles; decía “al tener Internet, podes estudiar, podes trabajar desde la casa, no tenés que andar en ningún otro lado, tenes que estudiar acá”.

Estudio y trabajo. En cuanto al propio proceso de sus hijos/as, una mamá relataba la experiencia de uno de ellos que decidido a continuar con su educación superior se mudó a la ciudad de Esquel, donde visualizaron los costos que debían enfrentar como familia para sostener los deseos de su hijo, “se fue a ver si podía hacer un profesorado, se le dificultaba mucho porque tenía que empezar a trabajar y con lo poco que le podíamos ayudar nosotros, no llegaba... te encontrás con un motón de gastos”. Estas palabras aluden a los nuevos gastos que se generan en una familia, en vistas de que uno de sus miembros logre concretar su educabilidad superior. Asimismo, refería a los propios esfuerzos que aquel joven debió realizar para concretarlo, “tuvo que empezar a trabajar, no le daban los tiempos o si llegaba a horario y se tenía que ir, se sentía cansado, se dormía por ahí y es difícil”, expuso. También refería a su realidad económica, según la cual, al no contar con un trabajo no pudo brindar

tampoco cierta estabilidad al propio proceso de su hijo; decía “y yo no podía hacer mucho si no tenía un trabajo”, “es re feo, porque Guille si se quería ir a estudiar y no pudo”.

Educación como inversión y frustración. En una entrevista surgieron aspectos acerca de la inversión económica como puntapié para un posible proyecto de vida; sin embargo, al no ser viable en términos concretos, una madre expresaba tristeza y frustración en la propia experiencia para con su hijo mayor, a quien intentó ayudar para continuar con su educación en otro lugar sin resultados positivos. Así, ella manifestaba ese dolor, “qué difícil para una mamá, ¿cómo le decís a tu hijo que no lo puedes ayudar? te quedas con eso y es feo, es re feo, doloroso cuando un hijo quiere algo y no se lo podés dar”. De esta manera queda expuesta en sus propias palabras, la angustia que genera la propia imposibilidad de no contar con recursos que garanticen una continuidad educativa. Y continuaba, “si le pagas el alquiler, no come, tampoco era para que él se relaje y estudie nomás”. Se da cuenta también de las condiciones con las que se debe contar en términos de vivienda, alimentación, vestimenta, artículos para el estudio, libros, etc., para sostener una trayectoria del nivel superior. Expresaba “no sos libre ni siquiera de comer... decís dos platos de comida porque los tenes que achicar, porque a la noche tenés que comer, vas con un poco de hambre a la escuela. Tenés que ir a cursar y no estás bien alimentado” sostenía. También aludía a las nuevas responsabilidades que surgen luego del estudio postergado, ya que una vez aplazado, la reinserción en el sistema educativo se presenta con mayores dificultades. A pesar de los deseos maternos y de los anhelos de su hijo, está mamá expresaba “a mi me hubiera gustado que él vaya y estudie y no trabaje... pero también era verdad que si él no trabajaba o no hacía ninguna changa no comían todos los días... porque no daba para el alquiler”, palabras que expresan la deriva que enfrentan los núcleos familiares de Tecka cuando enfrentan las proyecciones de sus hijos/as basadas en el estudio.

Historicidad familiar en educación y acompañamiento materno. A raíz del trabajo de campo, una mamá relató su propia experiencia educativa, y recordó cómo se vio atravesada no sólo por responsabilidades laborales, sino también por una realidad familiar compleja con problemáticas de consumo y un embarazo a temprana edad, lo que la llevó a conformar una convivencia con su actual esposo y padre de todos/as sus hijos/as. Así, la entrevistada recordaba que para ella y sus hermanas/os, asistir a la escuela resultaba un descanso. En esos términos manifestó: “nosotros llegábamos y teníamos que hacer cosas en la casa y cuando no, te ibas a la quinta, sembrar, regar, cortar... a las seis de la mañana o a la

siete ya teníamos que estar despierta “no, qué vas a estar durmiendo” “así te vas a criar vaga” decía cuando recordaba las palabras de su papá. Este relato no sólo conlleva tiempos de infancias dolorosas, sino también da cuenta de una cosmovisión de vida familiar donde predominaba el trabajo por encima de la educación, recreación y ocio necesarios para el bienestar de cualquier sujeto. Por otra parte, también se refresca en la propia subjetividad, el acompañamiento que su mamá le pudo brindar aún sin contar con una alfabetización y cómo éste se refleja de manera positiva en su propia experiencia, la que resignifica en sus propias palabras: “Ella siempre estaba. Quizás llegábamos de la escuela, nos hacía sentar y que le mostremos. Aunque ella no sabe leer ni escribir, ella no fue a la escuela, pero siquiera era lindo, porque por lo menos se fijaba que es lo que hiciste”. Dentro de la misma entrevista, se manifiesta también las dificultades económicas propias de la familia al no poder acompañar los deseos de un hijo deseoso de continuar con su trayectoria educativa. “Mi hermano mayor decía que a él le hubiera gustado estudiar, él estudió en la escuela de muy chico y después no le pudieron pagar los estudios.”, así, también se deja entrever la problemática como una cuestión de posibilidad, de un acceso universal a la educación que se ve limitado y condicionado por los aspectos económicos. Recordaba: “a él le gustaba estudiar, él siempre decía: “si yo hubiera tenido la posibilidad”.

Acompañamiento materno en educación secundaria. Una madre relataba su acompañamiento a las trayectorias de educación de sus hijos/as, manifestando un rol activo en ello: “en la trayectoria de ellos yo siempre estuve pendiente, de que ellos estudiaran. Aunque no me llamaban yo iba y preguntaba cómo estaba, qué hacía, o también iba y le decía, le cuesta más a él”. El comentario expone la preocupación y ocupación materna con una postura activa que denota estar presente en los procesos educativos de los/las hijos/as. “traté de ser una mamá presente para ellos”, mencionaba.

También relató acerca de la angustia ante la pérdida de un familiar, lo que afectó de manera directa dicho acompañamiento, haciendo alusión también a la ausencia paterna en los procesos educativos de sus hijos/as. Decía: “la que siempre tiene que andar es la madre, que busca opciones es la mamá”, y en cuanto al papá de sus hijos/as agregaba: “El único rol que él cumplió fue trabajar y que no nos falte nada, muchas veces le digo... que uno lo necesitaba, necesitaba que esté en la escuela una vez. Él trabajó siempre, siempre en el campo y venía los fines de semana. Él trabajaba. Y yo me hice cargo del resto”.

Trabajo en ruralidad y postergación de educación. Debido a las imposibilidades de estudio y las propias decisiones personales del grupo familiar, una mamá relataba “si ellos deciden seguir en el campo, siempre voy a estar yo para apoyarlos... para esperarlos” y agregaba que sus cuatro hijos/as se encuentran viviendo y trabajando en el campo “Los tres están en el mismo campo, pero en distintas secciones... Naza está en Barrancas, Guille está en la estancia, Gastón el viernes a la tarde dijo que había llegado con una tropa de allá de Barrancas”; y respecto de su hija mujer decía: “Ella está en el campo... ella está en Nicolasa, de Río Mayo para allá, ella está de compañera, estuvo unos días de cocinera, ahora está de limpieza, la tenían así, cuando necesitan para algo, la llaman y va con su nene a trabajar”. En este relato se percibe aquel mensaje esperanzador de una madre que a pesar de las distancias y reconocer el trabajo sufrido del campo al que se abocan sus hijos/as, respeta y honra, ya que son las decisiones propias de quienes ella crió. Ante esto y la mayoría de edad de sus hijos/as también mencionaba “ya son grandes y tienen que trabajar y si quieren algo, se lo tienen que comprar y conseguirlo”.

Entrevistada 6.

Educación como posibilitador de cambio. Una mamá entrevistada asumió como relevante la terminación de estudios secundarios; reconocía que sin ello se presentan más dificultades para acceder al mercado de trabajo. Expresaba “hoy en día si no tenés secundaria y eso, ya no conseguís trabajo en ningún lado”. Por otra parte, reflexionaba respecto de su propia historicidad manifestando: “Que no tenga que pasar lo que uno pasó cuando era joven”, así refirió que el incentivo de continuidad alude a ser mejor que ella y pueda alcanzar sus propias metas. “Porque sino para empleada doméstica y de ahí no salís”

Propia historicidad familiar. La propia historicidad familiar y el relato de una de las madres entrevistadas, deja entrever cómo su vivencia juvenil fue atravesada por el trabajo a temprana edad, lo que se ha sostenido no sólo con el paso del tiempo, sino también con el grupo familiar todo. Así, remarcaba las dificultades para continuar sus estudios en otros tiempos en un contexto rural como Tecka. Decía, “siempre trabajamos. Trabajamos nomás y después mis hermanas que... Se fueron a trabajar. Era re difícil estudiar. Yo ya empecé a trabajar nomás”. En este discurso, si bien es elocuente en su decir en cuanto a lo propio vivenciado, es factible también percibir que desde las propias representaciones familiares no se le ha dado lugar al estudio como posibilitador de un proyecto de vida. Ella expuso; “en

mi casa no era mucho el tema del estudio porque más que todo trabajo nomás. Puro trabajo.. les daba lo mismo que estudien o... más que todo que trabajen nomas”.

Por otra parte, esta mamá reconoció que el trabajo le fue asignado mientras transitaba la educación primaria, adjudicado esto como una forma de vida asociada plenamente al trabajo y sus efectos inmediatos de ingreso económico para su familia. Decía: “yo iba a la primaria y ya trabajaba de empleada doméstica, yo tenía trece, catorce. Y después seguí trabajando, siempre de empleada doméstica, cuidaba a los chicos de las maestras”.

Importancia familiar adjudicada al estudio y cosmovisión familiar. Si bien una mamá remarcaba que su familia no dio lugar a la educación y lo que ello podría generar, también aludía a que en ese momento no le importó, sumado esto a las posibilidades reales que sus papá/mamá podrían brindar para dar esa continuidad. Es decir, en las palabras de esta madre.. “al no poderse, bueno, ya no estudié y bueno, ya me quedé en la casa nomás”. A lo largo de la entrevista, esta misma mamá planteaba su embarazo como lo que desencadenó su decisión de no continuar con sus estudios; decía “tuve a Débora y eso ya dije; que voy a estudiar si ya... no estudio más”, reconociendo en esos términos como prioridad el trabajo y la crianza de su hija.

Acompañamiento materno a la proyección estudiantil de una hija en la universidad. Si bien, una mamá exponía que en su propia experiencia de vida a ella no le importó su continuidad educativa en su momento, tampoco fue posible en términos económicos, reconocía la importancia que la misma tiene para la proyección de vida de su hija, manifestaba que debe estudiar y que se la ayudará en todo sentido, a la vez que refería a la beca económica -a la que accedió su hija- para sostener la trayectoria y lo relevante de este acceso también. Expresó: “en el tiempo que estuvo, dentro de todo bien, porque la ayudábamos monetariamente. Después tenía la beca y todo eso”, lo que en palabras suyas, tramitó su hija de manera autónoma. Este discurso también permite percibir que si bien acompañó monetariamente el proceso educativo de su hija, desconoce cómo accedió a las becas y/o los procedimientos que debió enfrentar en otro lugar para ello, lejos de la familia. “La Débora tramitó...bah, la ayudaron allá creo, en la Universidad”.

Sentires maternos generados por el desarraigo y el retorno al lugar de origen. Una madre mencionaba que si bien extrañó a su hija en la estadía en otro lugar, entendió que era lo mejor para su futuro, lo que permitió sobrellevar la situación de manera objetiva a los

fines de una proyección de vida en términos educativos. En sus propias palabras esta mamá expresaba: “se extrañó un poco, pero había que acostumbrarse a que tenía que estudiar para su futuro”.

Transición del Nivel Secundario al universitario. En cuanto a la transición de niveles educativos, es decir, del secundario al universitario, una de las madres entrevistadas manifestó las dificultades que visualizó en su hija en cuanto los contenidos universitarios. Expresaba: “se le complicó un montón cuando empezó la Universidad. Porque viste que había muchos temas que ellos ni siquiera habían tratado y se le hizo difícil”. Así, advertía que los contenidos vistos en el nivel secundario, si bien son diversos y complejos, no alcanzan a cubrir lo necesario para el ingreso a una carrera de grado.

Entrevistada 7.

Educación secundaria y continuidad educativa superior. Otra madre refirió al sentido que le adjudica a la educación secundaria; planteaba “Te digo la verdad, no sirve para nada ¡Para nada! porque hoy los chicos no saben nada. Es como una obligación como para que digan sí, está estudiando”. En esta expresión, expuso su percepción e importancia que adquiere la educación como presunción familiar ante la trayectoria propia y posteriormente la de sus hijos/as. Asimismo, reconocía que el estudio tampoco es garantía de ingresar y permanecer en el mercado de trabajo con un ingreso digno. A raíz de su propia experiencia remarcaba “hice el secundario... lo hice para conformar a mis viejos. Para conformarlos lo hice, porque si hubiese sido por mi, yo laboraba nomás, no era mi prioridad ir a estudiar”, así se deja entrever que la subjetividad construida respecto de la educación, a través de la propia experiencia, es vivida -en este caso- como un suceso sin trascendencia significativa para la vida joven-adulta -a pesar de transcurrirla durante varios años de su vida-. En el mismo sentido expresaba que a pesar de haber cursado los estudios secundarios, esta mamá trabajaba desde temprana edad y continuó haciéndolo con o sin estudios. Comentaba “a mí no me servía de nada, porque yo seguía haciendo lo que estaba haciendo sin estudios, yo seguía haciendo nomás... yo por eso no les exijo a mis hijos”. Lo indicado da cuenta de que aquella experiencia vivenciada en su niñez-juventud, que se vio atravesada por el trabajo, repercute hoy en la reproducción de sentido que la educación tiene para con sus propios hijos/as. Agregaba: “yo no les voy a exigir si no quieren, porque es una pérdida de tiempo, un dolor de cabeza para el docente, para mí... entonces yo no les exijo, si ellos quieren ir a la escuela, que estudien”, asimismo, si bien reconoció y lo planteó como

obligatorio, dejaba a criterio y decisión de cada uno de sus hijos/as dicha responsabilidad. Se deja ver también el grado de corresponsabilidad de las familias para con el sistema educativo, como así también el acompañamiento a las propias trayectorias escolares que cada familia brinda a sus hijos/as. Asimismo, en este mismo relato esta mamá exponía: “no es por comparar pero a veces pienso en lo mío, yo tan chiquita me hice responsable de una casa, de ir al colegio, ser responsable en mi vida... lo que hizo mi papá con nosotros estuvo re bien y de mandarnos a un internado y que otra persona que no conocen exijan cosas”.

Transmisión de sentido e importancia a la educación, a partir de la historia materna. En una entrevista realizada a una mamá, ella relataba lo que su papá les transmitía respecto de la importancia de contar con estudios; recordaba que a pesar de que él sólo sabe leer y escribir le adjudicaba un rol fundamental a la continuidad educativa de sus hijas. Señalaba “mi papá siempre nos decía que nosotras teníamos que estudiar. Más que nada nosotras, las mujeres.. porque nosotras para el campo digamos no, no, no teníamos futuro en el campo, entonces nosotras sí o sí teníamos que irnos, salir”. Este relato pone de manifiesto la propia historicidad familiar transcurrida en el campo, donde la construcción de sentido respecto de los roles entre hombre/mujer se encuentran fuertemente diferenciados para los diversos quehaceres propios de ese contexto, por lo que los futuros, para cada uno de ellos/as también, puede decirse, se encuentran predeterminados.

Acompañamiento familiar a las trayectorias educativas. En diálogo mantenido con una mamá, reflexionaba respecto del nivel educativo de uno de sus hijos/as en el nivel secundario, aludiendo que no sabe nada “no sabe nada, nada.... si yo lo mando lo van a hacer pasar, pasar, pasar... va a terminar el secundario, va a ser un burro, no sabe nada”; esta afirmación reconoce un posible fracaso anticipado ante un contexto que desfavorece los procesos educativos. También contrapone las formas de acompañar los procesos educativos en su infancia y el que ella realiza hoy en día para con su hijo a la hora de realizar las tareas. Decía “nosotros ahora nos sentamos cuando nuestros hijos están haciendo la tarea... antes a nosotros minga.. con nosotros nadie se sentaba, teníamos que aprender como podíamos y entender”. Agregaba también que hubiera sido posible pagar una profesora particular, pero optó postergar el año en curso y esperar el próximo año para comenzar nuevamente; expresaba “le hubiese pagado a alguien que le enseñe...pero es, no se, sería en vano... por eso quiero probar el próximo año, a ver si vuelve a hacer segundo”. Esta disponibilidad y/o posibilidad de contar con un agente educativo externo que acompañe y colabore con la

educación de un hijo; también vislumbra cómo se resuelven las dificultades en el interior de un núcleo familiar cuando el propio contexto se presenta como condicionante. Sin embargo, en este relato se entrevé que el estudiante puede esperar y postergar su educación, lo que de alguna manera refiere al grado de importancia adjudicada y la menor existencia de herramientas que se podrían desplegar para acompañar ese proceso. Por otra parte, también refirió a la continuidad educativa de su hija, quien se encontraba realizando una carrera de grado a distancia. Decía “escuché a una docente que les estaba dando clases y les decía: ‘esto lo tienen que traer bien marcado del secundario’ y ella ni había visto a esos temas y ahora se tiene que estar capacitando por Internet, buscando... van al secundario, aprenden muy poco”. Tal comentario puede dar cuenta del grado de incertidumbre al que se enfrentan quienes continúan con una carrera terciaria y/o universitaria, más allá de los cambios propios del proceso. Asimismo, aludía a las otras herramientas a las que apela su hija para dar continuidad a su propia trayectoria, lo que implica mayor desgaste y compromiso para afianzar contenidos y aprehender nuevos.

Educación universitaria y responsabilidad. Una madre relataba cómo su hija, estudiante de carrera a distancia tomó sola la iniciativa de continuar con sus estudios; expresaba que es responsabilidad de su hija conectarse para las clases, levantarse temprano y realizar las actividades, “yo no le exijo nada. Se levanta sola, yo no le ando golpeando la puerta, para que no se acostumbre, ya sos grande, maneja... ya tenes dieciocho años...”. De esta manera, daba cuenta de las formas de acompañar al interior de la familia los procesos educativos y la edad cronológica como el punto que establece el límite para que trace su propio camino. “No voy a estar pinchádola para que haga, o tener que andar atrás diciendo que tenes que conectarte, la responsabilidad es de cada uno” expresaba.

Historicidad familiar educativa. De acuerdo a la propia vivencia de una mamá entrevistada, describió su trayectoria educativa en el internado de Tecka a partir de sus seis años cuando ingresó, y la enseñanza que desde allí obtuvo en términos de valores y responsabilidad. Comentaba: “aprendí a valorar, aprendí a ser responsable, aprendí a separarme de mi familiar, aprendí un montón de cosas, de muy pequeña.” Este sentido que le encuentra al haber transcurrido su paso por la educación primaria separada de su familia porque vivían en el campo, refleja el desarraigo/desterritorialización que a muy temprana edad tuvo que enfrentar. “Pasaban dos o tres meses y los veía. Y en las vacaciones”. Así, se vislumbra el desprendimiento del grupo familiar en la infancia, es pos de cumplimentar la

educación primaria; a pesar de aquella distancia impuesta, esta madre manifestaba agradecimiento a su papá por dicho accionar. También exponía: “no me gustaba por el tema de que yo extrañaba... extrañaba a mi mamá, a mi papá. Extrañaba y eso era lo que no me gustaba”, por otro lado planteaba que los inviernos en el campo eran muy fríos y en el internado contaban con calefacción “me gustaba estar en el invierno ahí, porque nosotros en el campo en el invierno sufríamos mucho, por el tema del frío. Y acá en el internado estábamos re calentitos y la escuela ahí cerquita”. Relató también su infancia en el campo, cuando en vacaciones volvían con su familia; relataba el trabajo familiar de cada uno y la vida cotidiana que trascendió en ese contexto en aquel tiempo. Decía “en el campo sembrábamos lo que es lechuga verde, venía acá a Tecka, lo vendía... huevos... Y mi papá allá en el campo nos enseñaba con el tema de las gallinas.. hacía lo mismo, traía pollos caseros y vendía en el verano más que nada, le ayudábamos a vender los animales a mi papá... corderos y todo ”. Este relato deja ver la vida en el campo y la economía familiar como generadora de movimientos y distribución de roles en el interior de un grupo familiar, promoviendo aprendizajes y responsabilidades diversas de producción. Este aprendizaje adquirido fue lo que también influyó posteriormente en la continuidad en la educación secundaria en Esquel con 14 años, nuevamente distanciada del grupo familiar. Este nuevo movimiento se traduce en el trabajo realizado durante los cinco años de secundaria. “Laburaba... incluso me escondían porque yo.. ¿a dónde me gustaba ir a pedir trabajo? a los comercios... trabajaba en las tardes, los sábados, los domingos, los feriados y después vendíamos... con mi hermana hacíamos pulseritas, vendíamos pulseritas... hacíamos gorros, así nos la rebuscábamos para poder pagar el alquiler” sostuvo.

Acompañamiento familiar en la educación superior. Una mamá relató cómo accedieron a la información de las carreras disponibles que se encontraban en otros lugares de la Provincia del Chubut; mencionaba que su hermano -estudiante de la UNPSJB- les facilitó folletería al respecto y compartió su propia experiencia en su paso por la universidad. Agregó que no vieron a su hija entusiasmada con ello, por lo que no le exigió dicha continuidad “porque no vamos a estar nosotros apoyándote y capaz que vos te vas de joda”. Estas palabras también aluden a la percepción de la familia acerca de dicho acontecimiento, desconociendo que la vida universitaria también se encuentra atravesada por diversos factores que hacen al crecimiento personal, no sólo como estudiante sino también como sujeto integral.

Por otro lado, al remarcar esa continuidad, añadió que “el título no te sirve de nada, vos si querés hoy vas a tener el título y guardalo, colgalo... tenelo como recuerdo, porque en sí vas a tener que salir a laburar de otra cosa”. Esta afirmación también marca el camino a recorrer por su hija, que si bien optó por continuar, el impacto de los discursos que prevalecen al interior de la familia, dan cuenta de un acompañamiento real de su trayectoria y su incidencia en la propia voluntad del estudiante para sostener su continuidad educativa. Así, comparó su propia experiencia con las de sus hijos/as “hicimos la primaria, la secundaria para tener, lo que te digo, el cartón.. y decir sí, me recibí de eso... pero no tenemos nada de eso, sólo el cartón”.

Estudiante 1.

Sentido adjudicado a la educación secundaria desde la perspectiva del estudiante.

Un joven estudiante manifestaba su sentir y pensar respecto del último año de secundaria, lo que le generó algún tipo de disfrute y mayor encuentro con sus pares, entendiendo que era el último año juntos y que quizás el próximo año no se verían. Expresaba “en el grupo sabíamos que nos íbamos a separar, veníamos de hace mucho tiempo juntos y era como que nos fuimos uniendo mucho digamos, como curso”. A su vez, comentaba su propia experiencia respecto de su proyecto de vida aludiendo seguridad en saber que iba a continuar estudiando, “desde hace mucho tenía pensado estudiar, no sabía que me iba a tener que ir de mi pueblo digamos”. Esta última reflexión comprende el nuevo escenario que se les presenta a jóvenes del último año de la secundaria, quienes deben decidir qué camino recorrerán en pos de un futuro mejor, algunos/as con decisiones ya tomadas y otros no.

Respecto de la escuela secundaria, este joven decía “la secundaria no te sirve allá.. o a mí no me sirvió, no sé en qué me habrá servido”; relataba que de acuerdo a su experiencia en una institución universitaria, la educación secundaria no le brindó en términos de contenidos, lo necesario. Señalaba “los profesores te decían: son temas que ya tienen que saber. Si no los sabías, tenías que aprendértelos por otra parte, es re difícil”.

Percepción de dejar el lugar de origen y el impacto del desarraigo. Durante la entrevista con un estudiante que continuó con su trayectoria en el nivel superior, relataba su experiencia previa al migrar. “uno no piensa en todo lo que significa irse.. tener que dejar a la familia, yo nunca pensé que iba a dejar a mi papá, o sea, no me ponía a pensar. Yo decía bueno, quiero hacer esto, listo”. Estas palabras indican cómo se fue construyendo a nivel subjetivo la idea de tener que irse, así al encontrarse cursando el último año de secundaria él

demuestra que no dimensionó todos los movimientos que implican continuar con su educación superior en otro lugar, dejando a la familia y su lugar de origen. Manifestaba de esta manera, un deseo real para su continuidad, sin conocer con qué se encontraría en este nuevo escenario. Comentaba “yo quería seguir estudiando ya, cualquier cosa... el último año fue cuando más me decidí, quiero hacer eso, lo voy a hacer y ahí me puse pesado con eso”. Aquí se expresa de manera contundente ese deseo e inquietud por concretar su continuidad, lo que lo movilizó posteriormente a conocer propuestas y lugares a dónde acceder para el nuevo camino a tomar de acuerdo a las propias posibilidades. Explicaba “yo también sabía que no me iba a poder ir a la loma del quinoto porque no... no contaba con esa posibilidad. Así que empecé a buscar dentro de mis posibilidades”. La posición de este joven pone de manifiesto su realidad y su interés real por lograr concretar su deseo, a sabiendas de que debería indagar sobre condiciones para ese proyecto y realizar los trámites pertinentes para ello. Importa aclarar que este joven contaba con un familiar en el nuevo lugar posible de residencia, lo que también le permitió contar con un hospedaje alternativo como etapa previa al ingreso a un albergue universitario. Comentaba “ya había hablado mi mamá con mi tío Jorge que estaba allá, para ver si me aguantaba no se, un mes... la opción era el albergue”.

Familia en el nuevo lugar de residencia. Un estudiante que continuó con su trayectoria superior, relataba su vivencia en el nuevo lugar de residencia; así expresaba: “yo al final le tuve que decir a mi tío si me podía tener un mes más, mi tío me dijo que si... que tranqui que no había apuro. Entonces van un día y me dicen...un viernes que; ‘tenés que retirar tu llave’... yo no me quería ir, estaba re bien donde mi tío”. El proceso de adjudicación de una habitación en el albergue universitario supone un proceso burocrático que más de una vez expone a jóvenes a tener que barajar otras posibilidades de hospedaje mientras ese proceso sucede; en este caso en particular, el estudiante contó con un familiar que lo hospedó, pero queda de manifiesto las gestiones que un estudiante que comienza una carrera universitaria fuera de su lugar de origen debe realizar respecto de su situación habitacional, recurso fundamental para sostener una trayectoria educativa. Cuando finalmente se adjudica una habitación, este estudiante comenzó a cuestionarse cómo decantaría la situación, ya que habiéndose asentado en una casa que ya le es familiar debe volver a moverse de lugar, lo que interrumpe de alguna manera su cotidiano y su entorno con nuevas personas. Expresaba “ya me había re acostumbrado y decía... no sé cómo me voy a llevar con la otra persona, porque yo sabía que iba a tener un compañero”.

Lo nuevo y desconocido. El estudiante exponía los miedos familiares en el proceso previo a mudarse al nuevo lugar, el desconcierto y las otras posibilidades de lugares más cercanos. El mismo comentaba “primero no querían que me vaya a Comodoro, mi mamá estaba re pesada con que ‘no, te van a matar’, no querían saber nada con que yo me vaya allá.” Estos sentimientos maternos, el miedo a lo desconocido en un momento se presentó de tal manera, que imposibilitaba a su hijo a concluir con aquel anhelo de continuar su trayectoria, por lo que tuvieron que interferir familiares que brinden contención y confianza en este proceso de lejanía para con su hijo, que se iba a un lugar desconocido, “más grande y peligroso”. Él mencionaba que contaba con una tía en la ciudad de Esquel, lo que en palabras de su madre le permitiría quedarse con ella y estudiar la carrera de Enfermería. Explicaba “a mí me gusta convivir con mi tía pero no era lo que yo quería, entonces dije no, voy a irme a Comodoro, yo no quería eso”. Aquí se expresan el deseo propio y la imposición externa que se genera ante el miedo al nuevo escenario, a lo desconocido. Expresaba “nunca entendí esa idea de estudiar una cosa y después hacer la otra, la que te gusta” planteaba el joven.

Adaptación al nuevo lugar institucional. Un joven relataba su experiencia al ingresar a la institución universitaria y su adaptación a ese nuevo lugar, explicaba “Me costó mucho adaptarme... bueno, no entendía... allá no te dicen: Jara tenes que hacer esto, tenés que hacer lo otro... ni siquiera saben quien es Jara dentro del curso, entonces, era como que no me decían nada”. Esta expresión da cuenta del grado de atención “personalizada” con el que se cuenta en la escuela secundaria, lo que luego no se reproduce en una institución de carácter universitario y repercute en el proceso de integración de quienes ingresan, que deben esforzarse propiamente para conocer, integrarse y habitar ese nuevo espacio de aprendizaje. Por otro lado, mencionaba que esa no identificación le agradó ya que, “siquiera saben tu nombre...eso me gustó muchísimo, que es muy diferente que acá”; esa contrariedad presente, también resurge del mismo proceso de enfrentar otro escenario desconocido, en el que la despersonalización brinda cierta “libertad” para el recién llegado, lo que habilita y posibilita habitar de manera gustosa el nuevo lugar. Por otra parte, en la misma línea el estudiante expuso “yo no sabía que tenía que llegar a mi casa y ponerme a ver ese tema, aprenderlo y después estudiar el otro y así me iba a conectar a la clase, no entendía nada y me quedaba con que no había entendido nada.. y seguía la otra clase, la otra clase.. y claro, de repente llegó el parcial y era puro desaprobar”. Esta despersonalización institucional y el

cambio del nivel secundario al universitario generan también un desconcierto acerca de cómo resolver las cuestiones académicas, en términos de estudio y técnicas que posibiliten un hilo conductor en la trayectoria a los fines de sostenerla con éxito. Así, los/las ingresantes deben buscar por sí mismos las maneras para tal fin; el estudiante comentaba “Creo que aprendí sólo a estudiar.. bueno, mirando videos de YouTube de cómo hacer resúmenes por ejemplo”.

Por otra parte, relató su frustración ante la pérdida de una materia y lo que eso generó a nivel subjetivo en su trayectoria, pensar en “tener que volver”; “entonces yo dije: ¡oh, voy a tener que volver! Creo que fue la primera vez que lloré por una materia... pero creo que todos llorábamos de bronca”. Este sentir generalizado constituye para sí y sus compañeros/as un nivel de angustia que moviliza el propio hacer, sumado esto al esfuerzo que trae ser de otro lugar y pensar en el retorno al lugar de origen sin llegar al objetivo. “era Fauri volvete... yo no quería saber nada, asique estaba re mal.”

Sustento económico para trayectoria universitaria. El estudiante expresaba acerca de los medios económicos con que contaba, en principio para irse y luego sostenerse allí. Explicaba “me fui con mi plata digamos y nada, me iban a mandar... no sé de dónde iban a sacar, no tenía idea de dónde iban a sacar, pero creo que saldría de los salarios, de lo que cobraba mi papá”. Aquí resurge la incertidumbre de no saber con qué dinero contaría mensualmente para sostener su trayectoria, alimentación y todo lo necesario para mantenerlo en el tiempo. Esto mismo refiere a la economía familiar y a su organización interna para acompañar el proceso educativo de un hijo, primer miembro en alejarse de ellos para dar continuidad a sus estudios. Indicaba “con las asignaciones nada más, tenía ese ingreso, después el de mi papá, que se va a trabajar tres meses y en tres meses digamos no cobra, cobra ya a lo último, cobra todo junto y cobra por tanda. Siempre trabajó de lo mismo digamos, de alambrador”. Ante cierta incertidumbre, el entrevistado mencionaba que ofreció a su familia la posibilidad de trabajar para ayudar él mismo a sustentar los gastos propios de irse a estudiar, en las palabras que siguen “no me parece mal trabajar para ayudar a mi papá... pero ellos no quieren que trabaje, quieren que me dedique al estudio”. Este relato también implica responsabilidad y compromiso en sostener el mismo su trayectoria, lo que posteriormente influiría en su tiempo y dedicación a medio tiempo en sus estudios.

Proyección futura basado en el estudio. Un estudiante que se encuentra cursando sus estudios superiores, relataba su propia proyección a futuro basada en el estudio, en la

que se visualiza concluyendo su carrera de grado para continuar con ella en otro lugar más grande que le brinde otras posibilidades de expandir su conocimiento. Relataba “me voy a recibir y me voy a ir enseguida para Buenos Aires... yo quiero irme allá a hacer un doctorado” y refería a las posibilidades laborales que le abrirá contar ya con un estudio de grado en el sentido que sigue: “yo voy a trabajar de lo que sea, por ejemplo yo si no consigo como médico, voy a trabajar de lo que me habilite, con mi título ya voy a poder encontrar un trabajo”. Este decir refiere a mantener seguridad en cuanto al camino por recorrer y el esfuerzo realizado para conseguirlo, sobre la base de que la educación es el medio para hacer lo que le gusta y a la vez, generar estabilidad laboral y económica en su vida.

Experiencia académica del primer año universitario. Este joven que se encuentra estudiando en la Universidad, relataba su propia experiencia en el primer año. El joven comentaba haberse sentido perdido, “re perdido, no sabía cómo estudiar y aparte me hice el muy sociable, y como yo no conocía la ciudad, creo que en ese primer cuatrimestre me conocí un montón, no me concentraba mucho”. Esta vivencia manifiesta el sentir de habitar el espacio desconocido, la necesidad de conocerlo y de encontrarse con un par que acompañe dicho proceso; por otra parte, resaltaba el desconocimiento de técnicas de estudio que posibiliten la aprehensión de contenidos, lo que posteriormente repercutiría en su trayectoria universitaria. Agregaba “me faltaba dos otros días y me ponía a estudiar esos dos o tres días antes y no llegaba, qué iba a llegar!”. Así, reconocía cómo transcurrieron esos primeros meses y vivencio los primeros exámenes donde no sabía cómo estudiar y/o sin lograr registrar -en su construcción subjetiva como estudiante- lo necesario de dedicarle más tiempo para aprobar los contenidos dados. Pasados unos meses, el joven también describió cómo fue el proceso de aprendizaje para entender el sistema universitario y sus complejidades; decía “ahora estoy más canchero, termino un cuatrimestre, cerraron las notas y ya sé a dónde tengo que ir para saber si me cargaron mi nota, si está el concepto, cómo anotarme a un final, cómo anotarme a una materia... todo lo aprendí”. Este aprendizaje, si bien se dio con el tiempo y fue favorable a largo plazo, demuestra el grado de frustración, miedo e inseguridad que conlleva atravesarlo, no sólo por lo que implica sino también, sumado a encontrarse de manera solitaria en un lugar nuevo, desconocido para el estudiante recién llegado.

Apoyo familiar a la trayectoria universitaria y mandato familiar. El joven relataba cómo vivenció y percibió el acompañamiento familiar hacia su propia trayectoria

universitaria; manifestaba, lo que su papá sostenía respecto del “destino” de sus hijos/as. Afirmaba, “mis padres siempre motivándonos para que terminemos por lo menos el secundario, más que nada mi mamá”. Este anhelo por parte de su mamá remarca el interés de este hijo de forjar su futuro mediante la continuidad de sus estudios y reconocer sus propios deseos ante la realidad que acontece familiarmente, ya que en este caso, la mayoría de las veces la salida más rápida a quienes terminaban o no el secundario, fue trabajar en el campo. Así, decía “a mí nunca me gustó el campo, entonces yo siempre dije que iba a terminar por ese motivo, porque no quería irme al campo, es como que mi papá trabaja de eso y necesita peones y entonces ya destinado a eso”. En esta expresión, decanta el interés propio de un futuro desconocido no sólo para el estudiante, sino para la familia, que a lo largo de los años construyó futuros basados en el trabajo en el campo, como peones y/o ayudantes de alambrador, trabajos temporarios que no logran brindar estabilidad económica. Este nuevo escenario propuesto por el miembro familiar también generó cierta resistencia en el interior de dicha dinámica, encontrándose ante algo novedoso y fuera de lo conocido. Al respecto reflexionaba respecto de la postura de su papá recordando “No se metía, yo creo que porque como él no terminó, no tenía como idea. No opinaba mucho” y entiende que si él no estudiaba su destino más próximo era el trabajo rural; “mi papá ya tipo, no estudiabas y te vas a trabajar de lo que sea, porque de flojo no estabas”, expresó.

Presencia familiar en educación secundaria y referentes institucionales. El estudiante mencionó cómo vivió su experiencia en la escuela secundaria, donde era su mamá quien visitaba con más frecuencia la institución. Expresaba “mi papá no iba a la escuela, mi mamá siempre le decía: “vos no vas nunca a la escuela, la única que tiene que ir a dar la cara soy yo”; así, recordaba también que aquellas veces en que su papá y su mamá le llamaban la atención por algún problema en la escuela, lo amenazaban en no mandarlo más, enviándolo al campo a trabajar; decía “me lo dijeron muy en serio, que era la última vez que iban y que la próxima vez no me mandaban más. O sea, que era directo al campo”. Por otra parte, relataba el acompañamiento de un docente en el último año, a quien acudió para que lo ayude a prepararse para cursar la carrera, lo recordaba como un referente escolar al cual acudió cuando necesitó. Refirió al acompañamiento institucional que experimentó al ingresar a la universidad, aludiendo contar con dos tutores que acompañaron la inscripción al sistema de registros de estudiantes y posteriormente a las materias a cursar. Mencionaba “ellos era como que te decían qué tenías que hacer. La primer clase fue registrarnos en el campus de la universidad”.

Acceso y percepción del procedimiento de asignación de becas universitarias. Un estudiante universitario describió su percepción respecto a la metodología de acceso a las becas universitarias. Recordaba los momentos previos vivenciados al cumplimentar con la documentación requerida y decía “becas es un quilombo, me tuvieron ahí un mes para recibirme los papeles, encima todos los días les llevaba un papel y supuestamente el otro había caducado así que tenía que volver a hacer el otro y así me tenían”. Este relato da cuenta de lo complejo del sistema para acceder, sumado esto a enfrentar la burocracia de manera autónoma sin el acompañamiento concreto de algún familiar para estas cuestiones. Decía; “hice todo yo nomás, reboté un montón de veces”. Si bien este joven en particular enfrentó este proceso medianamente de manera solitaria, también influye su propia característica de buscar y moverse por sus medios, sin esperar que otro lo resuelva, lo que puede reflejarse ya en las actitudes del mismo en el nivel secundario, donde él mismo recordaba “Yo era bastante pedigüño siempre, siempre metiéndome para aportar en todo”. Esta reflexión también da cuenta de las iniciativas propias en búsqueda de otros proyectos alejados de lo que le fue impuesto familiarmente.

Ruralidad y acceso a la información. Un joven que se encuentra cursando sus estudios universitarios, recordaba y reflexionaba sobre el acceso a las propuestas académicas en la ruralidad, las cuales expuso, pueden ser brindadas directamente desde las universidades. Expresaba: “la universidad creo que nunca vino acá a decir que ofrecen ciertas carreras”; refirió que en la localidad de Tecka no se ha contado con la presencia de agentes universitarios y/o de bienestar estudiantil a los fines de conocer las propuestas y cómo acceder a las becas en caso de requerirlas. Esto se encuentra asociado a la ruralidad propia del interior de la provincia ya que el propio estudiante decía “pero a los pueblos no llega”; lo que da lugar para analizar y conocer los modos de implementación de las políticas educativas y su alcance a nivel provincial en las juventudes ubicadas en las ruralidades.

Trayectoria universitaria en contextos de Covid19. Un estudiante que cursó su segundo año universitario en contexto de pandemia por Covid19 relataba su vivencia en esos momentos a nivel académico y mencionó haberle sido provechosa la metodología implementada por la universidad. Decía “las clases están todas grabadas. Es algo que antes no tenías, en este caso las clases quedan grabadas y vos las puedes escuchar no sé, diez veces si es necesario para vos poder aprender”. Dicha afirmación también da cuenta de sus avances en términos académicos y sentirse más cómodo con las instancias impuestas, en este caso,

por un hecho externo como la pandemia y a la vez, dar cuenta de los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje.

Estudiante 2.

Importancia adjudicada a la educación secundaria. Otra estudiante entrevistada relató su propia experiencia en el nivel secundario y realizó una valoración subjetiva donde asumió que la educación secundaria si bien es obligatoria, no le resultó significativo el aprendizaje que desde ahí se impartió. Decía “yo siento que no aprendí nada, era como una obligación y no me sirvió de nada lo veía muy innecesario, de que iba al pedo porque no aprendía nada para mí”. Su decir, se contrapone con su propio pensar respecto de la necesidad de concluir el nivel secundario, ya que sin él “no haces nada, porque no conseguís ni trabajo y si querés seguir estudiando sí o sí tenés que terminar el secundario”. Estas palabras si bien encuentran una línea conductora que refiere un medio para un fin, da cuenta de lo significativo o no que puede resultar ir a la escuela para un/a joven en Tecka, lugar institucional que proporciona encuentro con pares y permite apropiarse de contenidos que posteriormente resulten propicios para una proyección futura. Esta lectura de oposición de sentires respecto del nivel secundario, lo relevante y obligatorio de asistir también dejan ver cómo se construyen subjetividades y representaciones a raíz de experiencias propias y el rol que ocupa el nivel secundario dentro de un proceso de proyección basado en el estudio.

La vivencia de esta joven también se vio atravesada por la experiencia de haberse cambiado de escuela a la EMETA (Escuela Agrotécnica ubicada en Trevelín), lo que le brindó otras visiones respecto de la cursada en el nivel secundario. Así, planteó que desde su vuelta a la escuela de Tecka “bajó el ritmo y no hacía nada” y aludió que durante su último año en secundaria hubo muchas discontinuidades e interrupciones en el dictado de clases. Expresaba “el último año fue puros paros porque no íbamos a la escuela... en algún momento quise dejar”. A raíz de esto, también expresaba: “ahora empecé terciario y... un montón de cosas que para ellos tendrían que haber enseñado en la secundaria y no nos enseñaron”.

Acompañamiento familiar en Nivel Secundario. Una joven visualizó el acompañamiento familiar en su propia trayectoria secundaria. Aludió a que su familia siempre estuvo presente y que contaba con ella cuando requería de algo puntual; también mencionaba que para su continuidad educativa desde su familia la motivaron para ello y por eso, le sugirieron que se anote en alguna carrera en Esquel para no perder esa continuidad y por ende adquiriera el ritmo de estudio del nivel superior. A nivel educativo, la joven

mencionó que en su último año de secundaria, contaban con una materia que ayudaba a orientarlos en cuanto a concretar la continuidad educativa de acuerdo a sus propias inquietudes y deseos; así, recordaba “nos guiaban, nos ayudaban con el tema de la universidad y todas esas cosas... pero en ese momento yo estaba en otra... yo veía que a mis otros compañeros si les ayudaba un montón”. Si bien a nivel personal y subjetivo ella relata haber “estado en otra”, reconocía la importancia del espacio que se brindó durante el último año; sin embargo, subjetivamente no le significó relevante para su propia construcción futura.

Proceso de construcción de un futuro basado en el estudio. Una joven aludió a que durante su proceso de elección de la carrera surgieron varios sentimientos y pensamientos al respecto; así, relataba “ahora estoy como más segura ya todo. Ahora me siento con fe, de que ahora sí puedo hacerlo sola... antes sentía algo como que no, que no podía”, sentires que surgen a lo largo del proceso y decantan luego en la satisfacción propia de asumir la responsabilidad de comprometerse con su propia trayectoria y que le resulte beneficiosa y significativa para llevarla adelante. Este relato, se desprende de la presunción de que sus hermanos/as no estarían de acuerdo con su continuidad dado que ellos/as no lograron realizarla. Decía “ellos no pudieron continuar, mi hermana fue madre de joven y ninguno de ellos terminó la secundaria. Somos siete y de los siete la única que terminó la secundaria fui yo, ninguno pudo seguir nada... cómo me voy a ir a estudiar si ellos no pudieron”. Así, resumió aquella emoción que obstaculizaba de alguna manera su propia decisión y anhelo de continuidad, aunque pudo verbalizarlo con su papá/mamá quienes brindaron su apoyo para concretar su deseo, afianzado de esta manera su propia confianza y seguridad de poder lograrlo. Expuso “yo le preguntaba a mi mamá ¿vos crees que yo algún día me pueda recibir? y ella me decía: ‘sí’, entonces bueno, como que más me alentaba, sus palabras me ayudan a mi a seguir”. Este decir que posteriormente se materializó en hacer, da cuenta de la importancia de contar con un acompañamiento familiar que pueda traducirse en palabras de apoyo y sostén para ese nuevo proceso que enfrenta un/a joven.

Proceso de inscripción en el Nivel Superior. Una joven entrevistada relató su vivencia durante la inscripción al nivel superior y expresó que ante las dudas decidió hacerlo en tres carreras diferentes en la misma institución. Ella decía “me anoté en Lengua, en Geografía, en Biología, junté los papeles así nomás y fui... en el primero que me llamen me voy dije”. Esta indecisión experimentada ante la necesidad de concluir la inscripción antes

de que cierren las fechas, llevó a esta estudiante a barajar varias posibilidades de trayectorias más allá de los deseos propios de elección. Esto, da cuenta de la improvisación que sucede en estos procesos de elección en estudiantes que terminan el secundario, que puede decantar en decisiones apresuradas y/o frustraciones a la hora de concretar la elección de la carrera elegida y por ende, el propio sostenimiento de la trayectoria. Asimismo, esta joven exponía “tenes que anotarte a muchas materias y esas cosas, yo no entendía nada, nada de nada.. y tampoco busqué a alguien para que me ayude a guiarme”. La soledad vivenciada en los primeros momentos de iniciar con el Nivel Superior también influye de manera considerable en dicho proceso, sumado esto a la propia caracterización de un/a estudiante que no se movilizó de manera autónoma para saber cómo proceder en esta primera etapa.

Educación, trabajo y proyección futura. Una joven que dio continuidad a su educación superior, relató su proceso de elección y postergación luego de concluir con el secundario. Aludió no haber definido qué quería hacer, lo que posteriormente la llevó a trabajar y juntar dinero. Decía “terminé la secundaria y... no, no sabía qué hacer, quedé a las vueltas... porque no sabía que hacer tampoco, si no voy a estudiar, al menos necesito experiencias laborales... voy a juntar plata hasta que algún día se me de por estudiar”. Ante la indecisión aquí planteada “de haber quedado a las vueltas” y las posibilidades de querer “hacer algo rápido” la joven mencionaba haber tenido intenciones de inscribirse al Instituto Superior de Formación Policial de la Provincia del Chubut, que en definitiva le permitía en un año, estar trabajando y contar con dinero propio, aunque esta propuesta no le gustara. Expresaba “tiré algo más fácil y tenerlo rápido porque siempre fui así, como muy práctica, me dijeron el curso de policía o en algo de eso... mi papá empezó a decirme que no. Entonces dije bueno, si no quiere, no quiere... porque tampoco me gustaba”. Este discurso pone de manifiesto la influencia de las representaciones familiares en el propio proceso, y aunque reconoce que tampoco a ella le gustaba la idea, su papá no apoyaba esta posibilidad. En este sentido, también reconoció que éste último deseaba que ella continúe estudiando y lo consideraba como una inversión. Decía “mi papá quería a toda costa que yo estudie, que estudie, que estudie. Que estudie porque dijo que era la inversión mejor que se puede hacer él”.

A pesar de que la joven relató haber pensado en una opción que no le agradaba para su futuro, reconoció que no vale la pena realizar algo que no sea la elección personal: “hacer algo que no te gusta es como medio al pedo, porque no le pones ganas”. Al reconocer esto,

también sostenía que “algo tiene que hacer” y “si no estudias, tenés que trabajar” lo que la llevó a tomar la decisión de comenzar a hacerlo. Asimismo, mencionó que en Tecka no se cuenta con fuentes de trabajo que la inviten a proyectar un futuro allí, por lo que exponía: “acá en Tecka si no tenés trabajo, no tenés nada más que hacer.” Así, recordaba su primera experiencia de trabajo, que posteriormente la llevó a decidir continuar con su educación. Mencionó “tenés trabajo así mal pago, porque por ejemplo por ser pueblo no hay trabajo, la gente se aprovecha... hacen lo que quieren y el municipio no regula nada, yo agradecía que a mí menos mal que nunca me trataron mal, pero a las otras chicas las manejaban como un títere, las manejaban como querían, le hablaban como quería y le pagaban como querían”. Estas formas de empleo en el pueblo, según su propio relato, se dan de manera continua, siendo vulnerables a la pérdida de empleo constante si demandan mejoras laborales, exponiéndose a maltratos y negligencias. Esta experiencia la llevó a reconsiderar la posibilidad de estudiar y entender que aquella inserción en ese mercado de trabajo era perjudicial para su propio desarrollo personal. Sostuvo “seguí trabajando, pero seguí con la mentalidad de que quería estudiar porque además uno de los motivos que también me animo era que no te pagan bien, que hacían lo que querían”. En este caso, el motor y motivación de un cambio de decisión, fueron de la mano de las malas condiciones laborales que se ofrecen en la localidad de Tecka.

Lo nuevo y desconocido. Una joven expuso sus sentires en el nuevo camino por recorrer, luego de haber concluido su educación secundaria. Decía “me daba miedo tirarme... porque también yo pensaba por el lado de que yo no sabía ni cocinar, no sabía hacer nada sola y era como que sería un golpe muy grande para mí”. Este relato expone el panorama de incertidumbre que muchos/as jóvenes encuentran al irse a estudiar, nuevas responsabilidades que se deben asumir, sintiendo también esa soledad de enfrentar un nuevo camino sin la familia. Esta misma joven aludía al sufrimiento inevitable que se debe pasar en estos procesos y entendía también los sacrificios que se tiene que hacer para finalizar con resultados positivos una carrera terciaria/universitaria. Ella expresaba “es como que tenes que sufrir un montón, porque son sacrificios... muchos sacrificios que tenes que hacer, pero al final, vale la pena”. A su vez, recordaba su paso por un trabajo informal y la frustración de haberse inscripto en carreras que no eran de su agrado y mencionó que estudiar -lo que le gusta- fue la mejor decisión que pudo haber tomado. Ella decía “fue la mejor decisión que pude haber tomado en tanto tiempo, siento que fue lo mejor porque yo sé que en el día de

mañana, ahí voy a ver los frutos de todo el sacrificio de levantarme a las siete de la mañana y todo”. Reflexionó también “si o si tengo que terminar... porque es que no hay más nada sino”. Aludió así a que no encontró otro camino viable para un futuro estable y a la vez hacer lo que le apasiona. Relató que después de mucho tiempo decidió anotarse en una Universidad en La Pampa, donde se encontraba la carrera de grado que deseaba. Decía “voy a estudiar veterinaria... me anoté todo, en General Pico”. Se observa que el recorrido y la construcción de su propio camino llevaron varios meses de concreción, transitados con inseguridades e incertidumbres acerca del nuevo escenario con el que se iba a encontrar, lo que generó ansiedades por aquello novedoso que emerge casi sin previo aviso. Ante esta nueva planificación, ella recordó los momentos en que dialogaba con su papá y le manifestaba este deseo, en los que reconocía y comunicaba que debía irse de Tecka para materializarlo. Mencionaba: “le pregunté a mi papá. Cuando sabíamos viajar, le sabía preguntar, yo quiero estudiar esto y esto, y yo para hacer esto me tengo que ir de acá, lejos”. Esto da cuenta del grado de conciencia alcanzado y registro con el que dimensionar los desafíos que presenta tal decisión, tener que mudarse de lugar, dejar la familia y presentarse sólo en un nuevo lugar desconocido. Dejar lo viejo-conocido por lo nuevo/novedoso-desconocido.

Trayectoria del nivel superior en contexto de pandemia por Covid19. Una joven relató cómo fue su experiencia de cursada en pandemia por Covid19 en el primer año de una carrera superior; también que había egresado del nivel secundario sin saber qué carrera elegir, lo que la llevó a inscribirse a una que no le gustaba. Estos sentimientos previos y durante la cursada se manifestaron cuando, desbordada por la exigencia propia del nivel superior, decidió abandonar la carrera. Decía “virtual empecé, estuve un mes estudiando. Y me mandaban por ahí, conectarse por zoom y eso, pero a los mismos profes se les complicaba y no entendían mucho la aplicación... me anoté en todas las materias de Geografía y todos los días me entraban un montón de cosas, hice varias cosas, pero a mi no me gustaba. Entonces dije listo, ya fue, lo dejé nomás”. Posterior a ello, decidió lo que quería hacer, lo que la llevó a movilizarse y buscar información para inscribirse a la carrera que le gustaba. Este rol activo en ella, generó búsqueda de información que le permitió cursar a distancia algunas materias de la carrera Veterinaria, hasta tanto mejorara la situación en curso. Ella mencionaba: “empecé a buscar más información y empecé a llamar y moverme con el tema de la universidad, me sentí muy acompañada porque te ayudan un montón ellos, los de la uni... y después estudiantes que están estudiando ahí”. Estas referencias que tomó al buscar

ella misma por sus medios, generaron cierta autonomía que encauzaba su propio futuro basado en el estudio, sintiéndose acompañada por la institución universitaria, lo que a su vez, le produjo tranquilidad en el proceso que acontece novedoso. Así, decía “Todos los lunes tengo parcialitos. Todos los miércoles me mandan materiales nuevos para el lunes rendirlo. Y también tengo clases, tengo los martes, miércoles y viernes... intenso mal”. Esta nuevas dinámicas que posibilitaron espacios de cursada a distancia, también generaron en la estudiante tomar real dimensión de la necesidad de una organización rutinaria que le permita sostener los espacios de estudio en la casa, lo que se refleja en su propio decir cuando expresaba: “yo tengo mi lugar y estoy sola, ahora hasta sé cocinar, sé hacer un montón de cosas sola, entonces es como que yo me puedo organizar sola... me levanto a las siete, desayuno y enseguida ya me pongo a estudiar y ya para las doce es como que ya ahí corto y como yo sola ya me estoy organizando con mis horarios, como me tengo que organizar para cuando me vaya”.

Percepción de políticas educativas locales. Una estudiante aludió que a nivel local no recibió “ayuda” para gestionar becas y/o alojamiento para su propia cursada; y así sostuvo “la Municipalidad de acá es como que, nunca te ayudan en nada. Y si te ayudan es cuando ellos quieren o a ellos les conviene”.

Proyección de vida basada en el estudio. Una joven que se encuentra estudiando manifestaba su deseo de concretar su carrera de grado, visualizándose recibida y que su papá/mamá estén cuando termine con éxito su largo proceso de estudio. Decía “me he imaginado recibíendome de veterinaria, hasta ahí tengo pensado... lo único que quiero es que mi papá y mi mamá lleguen el día en que yo me reciba, que ellos estén”.

Estudiante 3.

Percepción del nivel educativo secundario. Un joven relataba su percepción del nivel secundario, que pudo registrar aún más al ingresar a la universidad. Decía “Cuando llegué a la Universidad como que me dio mucha bronca, el nivel tan bajo que había acá es muy bajo todo. El nivel de educación me pareció muy bajo.” Aludió sus sentires y pensamientos desde su propia experiencia secundaria, que posteriormente se tradujo en el cursado de materias en la universidad y exponía “por ahí había muchas cosas que las daban por sabidas los profesores. Libros que daban... bueno, esto lo vieron en la secundaria”. Esta percepción de no contar con herramientas que entiende debería brindar la escuela, cuela un grado alto

de frustración en estudiantes recién llegados. Particularmente este joven verbalizaba “ya en los primeros dos meses te empieza a dar vuelta la idea de ‘uh bueno, esto no es para mí’, de abandonar de carrera. O que se yo, trabajar también no? hablábamos de... si dejamos y buscamos laburo y el año que viene...”. Estas otras posibilidades surgen de una dinámica que desborda los márgenes de jóvenes del interior que, recién llegados, no logran encontrar formas de llevar adelante el nuevo escenario académico que se presenta totalmente novedoso y desafiante.

Contención y referentes institucionales. Uno de los jóvenes mencionaba haber encontrado contención en el centro de estudiantes conformado en la universidad. Decía: “podés ir, los chicos te ayudan, los amigos que haces por ahí, conocer otra gente te abre muchas otras puertas para hacer muchas otras cosas.” Lo entendió como un lugar de socialización, que a su vez permitió habitar espacios paralelos a los académicos donde nacen sentidos de pertenencia grupales que facilitan este nuevo proceso. El joven mencionó que junto a sus hermanos/as que también viven en Trelew forman parte de una organización civil; comentaba “estamos en una organización, en un movimiento y que también nos ayuda un montón. Lo pudimos hacer, formar ese grupo digamos con amigos de la Uni también”. Esta conformación de grupos reconoce es positiva para el propio desarrollo, como así también lugares de encuentro que posibilitaron la continuidad y estadía en el nuevo lugar.

Acompañamiento y referentes en educación secundaria. Un joven mencionó la experiencia de su trayectoria educativa y su percepción respecto del acompañamiento institucional secundario. Particularmente refirió a un docente que influyó en la elección de la carrera a seguir; decía “tuvimos un profe que siempre nos quedábamos hablando con él después de hora... él fue uno de los que más me gustó, más me marcó. Decir ‘uh, quiero ser como él o me gustaría dar clases así’”. Este grado de implicancia estudiante-docente que decanta en este relato, aporta aspectos que repercuten de manera significativa en la subjetividad de los/las jóvenes que posteriormente deben trazar su futuro a partir de los propios deseos y experiencias vividas, dentro o fuera de la escuela. El joven también manifestó haber sentido ausencia por parte de la institución secundaria en los pasos previos de la inscripción a la carrera de grado y acceso a la información, como así también comentó que sólo algunos/as docentes brindaron algún tipo de acompañamiento. Expresaba “en eso estuvo como muy ausente igual, por ahí eran ciertos profesores... la escuela se notó mucho la ausencia”.

Importancia familiar adjudicada a la educación. Un joven describió el proceso de decidir si continuaba con su educación superior o no, así relató que fue una decisión que pensó en los últimos años del secundario y planteó que si bien no lo consideró una obligación, lo entendió como un deber. Manifestó “uno ya lo tiene decidido igual, como que es, no sé si obligación, pero... es algo que hay que hacer”. Este decir, viene aparejado de conversaciones que se mantuvieron dentro del núcleo familiar, lo que reforzó la continuidad educativa como posibilitador de un proyecto de vida desde donde poder insertarse en el mercado de trabajo de manera estable, contar con herramientas simbólicas que le permitan hacer lo que le gusta y forjar un destino acorde a los propios deseos. Esta continuidad surgió en las propias palabras como posibilidad que permite visualizarse en otro lado estudiando, lo que entiende debe ser aprovechado ya que implica un esfuerzo considerable el que proporciona la familia para que esto sea factible. Asumió también que quedarse en el lugar de origen es sólo a los fines de trabajar; así decía: “era una posibilidad irse a estudiar. Si te quedas tenés que trabajar”. El joven aludió a la decisión como algo propio, sin embargo, también manifestó el acompañamiento de su papá/mamá en su proceso. Expresó: “mis viejos me podían ayudar en lo económico y me quería ir igual... las decisiones siempre las tomé yo y el acompañamiento siempre estuvo”. Este decir, releva la importancia del rol familiar en una decisión fundamental para el futuro de un/a joven, ya que da cuenta de las implicancias que cada miembro toma en el proceso. La seguridad de contar con el apoyo económico brinda tranquilidad en el nuevo camino, estando lejos y en un nuevo lugar. A pesar de tal acompañamiento el joven manifestó haber sentido resistencia por parte de su papá, quien en alguna medida deseaba que se quedara para ayudarlo con el trabajo. “mi viejo, no es que no quería, sino que también se notaba que no por el laburo... me generó un poco de culpa... me pesaba un poco” sostuvo. Este sentir-pensar, ocasiona, inquietudes e inseguridades a la hora de decidir por un futuro basado en el estudio, lo que puede generar cambios en las decisiones que priorizan el trabajo por sobre la educación.

Lo nuevo desconocido y la universidad. Un estudiante que continuó sus estudios en la sede de Trelew de la UNPSJB relató su vivencia de los primeros momentos previos a su llegada a la institución académica y posteriormente la experiencia de la cursada. Mencionó sentir “mucho curiosidad, intriga... las sensaciones, por ser algo nuevo. Me gustaba la idea de irme... Me daba miedo también cómo serían las clases allá, eso igual me daba mucho miedo”. Estos sentires-pensares arrojan un primer panorama de las sensaciones que atraviesa un/a joven previo a mudarse del lugar de origen, para establecerse en un nuevo lugar de

residencia, sumado esto al desconocimiento y por ende ansiedad que se presenta a saber de cómo se desarrollarán las clases, qué compañeros/as tendrá, qué dinámicas se predisponen para el aprendizaje, los espacios de la Universidad y las relaciones con los otros. Decía “uno entra y no sabe a dónde ir, o ve mucha gente por ahí... los nervios, estaba emocionado igual de irme, entrar a un aula y que esté re llena, gente sentada en el piso. Eso era como oh...nuevo... las diferencias de edades de los alumnos, y todos juntos así...eh formar grupos así”. Estos nuevos escenarios que se presentan, entran a romper una subjetividad que se encontraba de alguna forma organizada con dinámicas conocidas. Aquí el desarraigo/desterritorialización juegan un papel fundamental, no sólo dando cuenta de aquello “perdido”, sino de lo nuevo a constituirse en un nuevo arraigo/reterritorialización, donde lo que en principio se presenta como desconocido, lentamente ocupará un lugar conocido y cómodo para el propio desarrollo.

Acceso a políticas educativas. Un joven relató que pudo acceder a beca de comedor y fotocopias que brinda la Universidad, lo que le brindó cierta seguridad en cuanto a alimentación y el material solicitado por los/as docentes. Manifestó “Tuve una beca del comedor, que era por la comida digamos, pero después...por fotocopias igual tuve”. Mencionó que se informó de ésta última estando ya en Trelew, por lo que la solicitó y accedió. Decía “me enteré estando allá, en la Uni... mucha gente se estaba inscribiendo, pero en ese sentido, es muy amplia la cantidad de gente que accede a esas becas”. Así, da cuenta de una política de acceso masivo que posibilita de alguna manera contar con los materiales de lectura solicitados en una carrera, que la mayoría de las veces son innumerables impresiones y/o fotocopias de manera diaria, para lo que se debe contar con recursos económicos y/o alguna beca que facilite dicho acceso. También se deja entrever la información con la que cuenta el estudiantado ingresante a la universidad, en este caso, el no conocer dicha política y cómo acceder, lo que por ende permite reflexionar respecto de la difusión de información en su lugar de origen y las diversas estrategias de acceso a la misma.

Percepción de la propia trayectoria en la universidad. Un joven comentaba su experiencia vivida durante el primer año de cursada universitaria, donde identificó la falta de hábito de lectura, lo que posteriormente puede presentarse como un aspecto negativo en el proceso académico, hasta tanto se vuelva hábito de estudio. Expuso “Es mucho contenido, mucho para leer, uno que no está acostumbrado”. El proceso de adquirir un hábito para

sostener una trayectoria universitaria lleva un tiempo considerable de organización y predisposición para llevarse adelante y en caso contrario, podría generarse frustración. A pesar de los momentos complejos de inicio de una carrera, este joven remarcó “en el segundo cuatrimestre es como que me acomodé un poco más y hasta ahí nomás igual”. También manifestó “lo que me hubiese gustado rendir, no pude digamos, sentí que no encajaba... igual como todo el año sentí que me faltaba mucho para... no se estar en la Uni o era la carrera en particular”. Estos sentimientos se revelan como aquello deseado no alcanzado, lo que podría generar estados de angustia en un joven que alejado de su lugar de origen, sostiene una trayectoria académica que a su parecer no presenta resultados positivos, lo que ocasiona también la opción de retornar a su lugar de origen. El decir “no encajo”, revela aquel esfuerzo a sobremanera de encajar/estar en un lugar ajeno que además, no puede personalizar un acompañamiento individual a un estudiante, forzando así ese deseo de querer estar aún sin contar con las herramientas precisas para ello.

Motivación y proyección futura basada en el estudio. Un estudiante que se fue a Trelew y volvió a su lugar de origen, destacó sus proyecciones futuras de retornar a la ciudad y retomar sus estudios. Este deseo viene de la mano de la motivación de ser profesor. Así, decía “Tengo pensado volver en algún momento a Trelew a continuar con la misma carrera. Igual está la idea de qué otras cosas podría hacer sino”. Si bien se presentan como posibilidades y anhelos, este joven es claro cuando mencionó: “Me gustaría dar clases. Me gustaría ser profesor de historia. En lo posible de historia, bah me gustaría dar historia”, remarcando nuevamente este motor que da vida a cualquier movimiento a realizar en pos de un futuro con miras en el estudio. También aludió a la importancia de aquel docente que “lo marcó” y que motivó su deseo actual de dar clases como él. Decía “tengo la idea de poder dar clases así algún día”.

Retorno al lugar de origen. Un joven que se fue y volvió a su lugar de origen, relató cómo experimentó su regreso, los motivos del mismo y a qué se dedica en la actualidad. Expresó “no tenía una rutina digamos, y no tenía ingresos tampoco. Acá podía trabajar. Iba a poder ayudarle a mi viejo, iba a poder hacer unos pesos y no iba a estar tan al dope... quería estar acá igual, más tranquilo. Menos problemas... me quería venir. También el alquiler. Eran varias cosas para hacerse cargo”. Los argumentos se presentan como contundentes ante una falta concreta de una rutina que organice la vida diaria. El joven mencionó también las responsabilidades económicas que debía mantener para seguir en

Trelew, lo que ocasionó preocupación para sí y sus hermanos/as, que a pesar de contar con “changas” era una cuestión para resolver mes a mes. Asimismo, puso de manifiesto cómo surgían esos ingresos para sostener una vivienda donde albergarse mientras estudiaba. Decía “iba a parchar, a vender artesanías, unas dos o tres veces a la semana como para tener otros ingresos digamos, o sea tener plata... con Brian igual hicimos un par de changas de... por ahí nos conseguían laburo de semana o semana y media... era de jornada completa. Nos pasaban a buscar a la mañana y nos pasaban a dejar a la noche”. Estas “changas” que conseguía junto a su hermano permitían garantizar también el alimento, pero a largo plazo obstaculizaban las cursadas de las asignaturas. “A la uni faltaba. Bueno, Brian igual”; a pesar de reconocer estas faltas, este trabajo informal les otorgaba contar con dinero y así sobrellevar los gastos de una vida en la ciudad, lo que ocasionó postergar el estudio y priorizar una vez más el trabajo para cubrir las necesidades básicas. Expresó “el alquiler empezó a correr por los tres digamos, Brian, Gisel y yo... o sea nosotros con la ayuda que nos dan nuestros viejos. Y Gisel con su laburo”. Esta nueva responsabilidad ocasionó que la necesidad de trabajar volviera secundaria la asistencia a las cursadas. Ante este escenario, el joven decidió volver a su lugar de origen, sumado a que, a la distancia, uno de sus hermanos le recordaba que su papá estaba trabajando solo. Agregaba “y me decía no, papá está laburando solo eh... a qué te vas a quedar allá o sea, y yo igual le contaba que tenía muchas ganas de venirme”. Expuso que actualmente trabaja con él en Tecka y realizan trabajos de construcción. Relató “Estoy trabajando con mi viejo, consiguió un par de obras particulares. Mi rutina es trabajar con él. Todo el día, de ocho a doce y de las tres de la tarde a las siete o siete y media”

Estudiante 4.

Importancia adjudicada a la educación secundaria. Un joven que no continuó con sus estudios superiores relató la significación que para él tiene el nivel secundario. Decía “Es muy útil tener el secundario hoy en día. Por eso lo terminé”. En sus palabras se entiende útil como aquello que posiblemente “sirva para algo”. También expuso “a mi no me gustaba estudiar”; sin embargo sostuvo que ante las posibilidades, no le quedaban más opciones que terminar el secundario. Manifestó “yo sabía que no me quedaba de otra. Tenía que estudiar nomás”. De su trayectoria secundaria recordó los esfuerzos que debió hacer para aprobar los espacios así, relató: “yo tenía que pasar a un recuperatorio para estudiar bien, yo era burro para estudiar... soy muy bruto”. Podría suceder que esta percepción y valoración no habiliten

un lugar y/o deseo para la continuidad superior, desmereciendo el propio camino recorrido y el esfuerzo realizado para terminar sus estudios.

Acompañamiento familiar en la trayectoria educativa secundaria. Un joven que no continuó con sus estudios mencionó que durante su trayectoria secundaria, recibió ayuda de su hermana mayor para realizar tareas y trabajos, lo que lo motivaba a terminar y a la vez sentirse acompañado en el proceso. En cuanto a la continuidad en educación superior que podría haber realizado, este joven aludió que nunca fue una posibilidad para él; así, manifestó: “para mí no era una posibilidad, no era ni opción la universidad... no tengo ni intenciones”. Este discurso y palabras elocuentes en cuanto a su propia educación, dan cuenta de la desmotivación experimentada lo que desvaloriza totalmente otros caminos a recorrer mediante el estudio. Sin embargo, también mencionó que en caso de estudiar, lo haría eligiendo alguna carrera corta; decía: “elegiría policía, sería lo más rapidito para estudiar... si quiero estudiar algo, quiero que sea algo corto. De dos o tres años”. Esta posibilidad que se presenta también aparece como una opción no prioritaria en su vida diaria, ya que actualmente se encuentra trabajando. Expuso: “si yo lo hiciera el año que viene ponele, tengo que trabajar e irme... y juntar plata sería una gran ayuda”. A pesar de esto, también reconoció no haber pensado más allá de lo que acontece diariamente. Relató “Nunca pensé más allá yo de querer estudiar, de querer ser algo... o pensar que, en un futuro puedan cambiar las cosas si yo estudio”. A través de esto, también reconoce y vislumbra lo que propiamente sucede en el interior de la familia en cuanto a la proyección basada en el estudio. Así, podría reconocerse que este desencanto educativo, también deviene de un cotidiano familiar donde no sucede como prioridad y se apela por el trabajo por encima de la educación, y que ante la salida del secundario no se visualizan en ese contexto otros caminos posibles por fuera del trabajo rural.

Posibilidades y trabajo rural. Un joven aludió a no contar con muchas opciones posterior a su finalización del nivel secundario y entendió que debía estudiar o trabajar, optando de manera casi inmediata por esta último. Relató así que el campo donde trabaja su papá era la primera opción que se le presentó y donde podría acceder de manera rápida aunque esporádicamente. Decía: “más o menos sabía que en el único lugar en el que iba a conseguir trabajo era en el campo”. Relató la dinámica laboral allí y la forma de “contratación”; expuso “Me pagan por día, lo que me necesiten. Y si ya no me necesitan, me largan póngale una semana, y a la semana me están volviendo a llamar... siempre estuve en

Estancia Tecka. Hago trabajos de campo, sólo trabajo de campo”. Esta forma de trabajo, la dinámica propia de la vida en el campo lo llevan a estar fuera del pueblo durante semanas, volviendo cuando puede, en general, los fines de semana. También comentó que durante las épocas de calor se trabaja más tiempo, mientras que en el invierno el horario se acorta y se sufre más el clima. Mencionó que se van a un horario, sin saber a qué hora volverán. Expresó: “yo me siento bien ahí hasta ahora... pero ahí es difícil la vida. A veces pienso buscar otro lado porque es sufrido el campo. Es bravísimo”. Esta experiencia que acontece en el campo, podría movilizarlo en búsqueda de nuevos caminos, y lo lleven a retomar el estudio como posibilitador de nuevos horizontes y cambios rotundos de una vida ya predestinada a un lugar conocido.

Estudiante 5.

Importancia adjudicada al estudio. Un joven mencionó cómo percibió la educación secundaria y relató que durante su cursada se sintió a gusto y no tuvo grandes dificultades. Asumió que es algo que “hay que hacer” con carácter obligatorio y que la continuidad en la educación superior viene de la mano. Decía “Hacer eso y tengo que hacer lo otro, con ese chip ya”. Esta asunción del “deber ser” da por sentado una situación a futuro por la que se debe atravesar y reconoce así cuáles serán las variables a manejar en un futuro no tan lejano, basado en el estudio. A raíz de esto, reconoció tenerlo incorporado desde su entorno familiar, por lo que resulta más amena la idea de tener que irse para estudiar y todo lo que ello implica. Asumió que el nivel secundario ya no alcanza para la inserción al mercado de trabajo para acceder a una estabilidad económica, por lo que consideró importante continuar sus estudios. Expresó: “el título secundario ya no alcanza y hay que seguir estudiando”.

Acompañamiento en la decisión de continuidad en Educación Superior. Un joven que continúa estudiando comentó sobre el acompañamiento que le brindó su familia en los momentos previos a la elección de la carrera y la apertura que tuvieron los mismos para que pueda decidir libremente que le gustaba. Reconoció el rol de la familia y de la institución educativa secundaria e hizo referencia a la motivación por parte de docentes que lo animaban a dicha continuidad. Decía: “Me sentí acompañado por mi familia como por los docentes... por la institución, diciendo ‘vos podés más’. Y ‘seguí esforzándote’. Este relato aludió más bien a situaciones dialogadas con su familia y con los/las docentes que alentaron la decisión de este joven, que pudo concretar su deseo de una carrera superior. También refirió a la

materia Proyecto Vocacional que le permitió conocerse así mismo y sus habilidades para generar un rol activo en la búsqueda de sus propias motivaciones académicas (dónde se encuentra la carrera que les gusta, cómo acceder, fechas de inscripción, acceso a becas, etc.). Así, manifestó “Nosotros tuvimos un proyecto vocacional y eso me ayudó bastante. Me ayudó a expandir los horizontes de qué carreras podía seguir, qué opciones había, a mi me ayudó mucho”. Además de este acompañamiento que el estudiante sintió, también mencionó el rol que mantuvo su familia en el último año de secundaria, que respetó la autonomía de su decisión con relación a los factores externos. Comentó “ellos no influyeron mucho en esa decisión, me dijeron bueno, tenés la posibilidad de ir... andá nomás no hay problema.. pero ellos se mantuvieron al margen, fue una decisión mía”. De esta manera, este joven relató que en principio se inscribió en el Instituto Superior de Formación Policial de la Provincia del Chubut, lo que no resultó como esperaba dado que lo rechazaron. Sin embargo, en al mismo tiempo, también se inscribió en la carrera de Historia en Esquel, pensando en tener otra opción viable en caso de que no resulte lo primero. Es válido remarcar que realizó ambos trámites de inscripción al mismo tiempo, lo que facilitó luego, contar con otra opción en caso de no aprobar la primera elección.

Así, mencionó en relación a su papá/mamá “acá en el Instituto sí me ayudaron más ellos, más por el tema de que yo estaba allá en Rawson y no podía estar acá... fue al mismo tiempo”. Este rol activo por parte del joven da cuenta de un proceso que deviene de aquella experiencia y da cuenta del grado de incumbencia que tuvo en su propio proceso y las ganas de concretar lo planificado. Decía: “en quinto de la secundaria ya... ya lo tenía medio planeado, me tenía que mover yo, ambos me gustaban”.

Deseos propios. Un estudiante que continuó con su educación superior comentó su percepción acerca del proceso de elección de una carrera y sus momentos. El joven expuso: “yo quería hacer la carrera militar. Eso ya lo tenía pensado de más chico, de once o doce años... ya lo tenía medio definido y después termine con la carrera esta de docencia”.

Acceso a las propuestas de becas de ayuda económica e información para continuidad educativa. Un estudiante describió la información que recibió acerca de las becas de ayuda económica dentro de la institución secundaria. Expuso “La escuela traía información, pero del Instituto 809 no, de la carrera de historia no”. Mencionó así que desde los espacios de Proyecto Vocacional y Filosofía la recibían, lo que facilitó el acceso y conocimiento no sólo a las carreras disponibles, sino también las posibilidades de acceso a

becas. Decía “dentro de la policía teníamos una beca.. que cobrabas un 25% del sueldo de un oficial, pero en el instituto, la única beca era la provincial o la PROGRESAR”. Así, afirmó que actualmente se encuentra percibiendo el monto de la beca PROGRESAR, la que comenzó a cobrar a partir de este año y le permite sostener de alguna manera materiales para la carrera.

Trayectoria en educación superior en contexto de pandemia por Covid19. Un joven expresó su percepción en cuanto al tránsito del primer año de cursada en contexto de pandemia por Covid19, puso de manifiesto que ese año fue virtual y lo consideró con un ritmo tranquilo. Manifestó “no cursé presencial digamos, fue todo virtual. Una cursada muy light digamos”. Ante aquel escenario excepcional, el joven sostuvo que debió organizarse al interior de la familia para lograr conectarse a las clases; así recordó “fué más lío con internet... yo les decía, a tal horario yo tengo clases”. Esto permitió mantener una dinámica a lo largo del tiempo que posibilitó sostener su trayectoria. En contraposición con esta experiencia particular y fortuita por un hecho externo, mencionó que actualmente se encuentra cursando de manera presencial en el Instituto Superior de Formación docente n° 809, lo que podría repercutir de manera directa en su subjetividad respecto de dimensionar la complejidad de una carrera terciaria. Decía “Ahora estoy haciendo once, o diez materias... es mucho para leer, análisis, comprensión, ya es otra cosa... el año pasado no lo sentí tanto... este año, a partir de este año que estamos teniendo clases casi todos los días, ahí sí”.

Percepción de la transición del Nivel Medio al Nivel Superior. Un joven entrevistado reflexionó respecto de su vivencia durante el tránsito de la educación secundaria a la superior; así, relató que el primer año -en contexto de pandemia- se adaptó de manera virtual sin mayores dificultades. Sin embargo, dió cuenta que durante el segundo año de cursado en la institución superior ha sentido la intensidad de la cursada y el material de lectura. Comentó “este año si ya es un salto grande, son lecturas de seiscientas, setecientas páginas como mínimo y máximo mil doscientos... en ese sentido, estoy ahí... tratándome de adaptar”. Lo definió como “bastante matador” lo que implicó, mayor tiempo de dedicación y mayor compromiso y voluntad. En cuanto a la transición de ciclos, el joven expuso “hay una gran brecha en la exigencia, los modos de estudio... la disciplina que tenes que tener y la perseverancia que tenes que tener... no te tenés que quedar atrás porque nadie te espera acá”. Esto alude a una percepción que se constituyó de acuerdo a la experiencia propia en la que reconoce que el éxito de sostener una trayectoria en el nivel superior

mayormente depende la predisposición del/la estudiante (sin dejar de lado, otros factores que deben garantizar de alguna manera las condiciones mínimas para que ello sea posible). En cuanto al cambio de lugar de residencia, el joven aludió que no le costó adaptarse a vivir sólo. Expresó “Yo me siento bien, tranquilo, con mis horarios... ya me re manejo. Solo, tranquilidad... puedo hacer mi vida”. Esto da cuenta de la autonomía ganada a su corta edad en cuanto a organización y rutinas de estudio, lo que posibilita sostener su trayectoria a sus tiempos. El sentirse “tranquilo” y que puede “hacer su vida”, se entiende como cierta libertad adquirida en una ciudad donde es desconocido por el resto y que lo habilita a moverse de manera distendida, generando un grado de desarrollo personal que lo invita a mantener un rol activo ante cualquier necesidad o inquietud. Expuso: “lo de moverme y extrañar a la familia es una cuestión obligada porque era así, lo asumí y me renegué también”. Se entiende así que esto no actuó como determinante para concretar su deseo; si bien “se renegó”, pudo sobrellevarlo y viajar de manera continua a ver a su familia que se encuentran en Tecka.

Proyección de vida. Un estudiante entrevistado que continúa con sus estudios superiores, manifestó su percepción acerca del futuro no tan lejano. Reconoció que aún no tiene nada planeado, que se encuentra abocado plenamente al estudio actual y que también surgirá de acuerdo a los deseos de sus hermanos, quienes deberán decidir también su continuidad o no en la educación superior. Manifestaba “Jesús el año que viene termina la secundaria así que ahí vamos a ver la situación, ya voy a estar en tercero y voy a ver si sale alguna oferta laboral también”. Si bien es un desconcierto el futuro para este joven, mencionó la posibilidad de comenzar a trabajar de docente, lo que le permitiría contar con algún ingreso que alivie de alguna manera los esfuerzos familiares.

Estudiante 6.

Garantizar la vivienda para la continuidad educativa. Una joven entrevistada puso de manifiesto la importancia de contar con alojamiento habitacional para sostener la continuidad educativa; asimismo relató cuáles fueron sus posibilidades y experiencias al respecto. Expuso “yo terminé y fue como bueno..un alquiler no te vamos a poder pagar, y si era cierto. Y mi hermana de Esquel, me había dicho venite a vivir acá pero ella tiene su marido y sus dos nenas y ahora está criando a su nieta”. Así, explicitó las variables que jugaron a la hora de contar con un espacio, quedarse y sostenerlo en el tiempo, lo que también requiere de contar con ciertas “garantías” en pos de una trayectoria exitosa. Ella manifestó:

“si uno se pone a estudiar, necesita también su espacio”. Mediante estas palabras resurge también el vector económico, lo que repercute directamente en este proceso y deja visible lo fundamental de contar con una habitación o con un mínimo de garantía que posibilite una techo para vivir mientras se transita el periodo de estudios superiores. Este aspecto también es relevante debido a los momentos movilizadores y estresantes que genera, ya sea por la búsqueda, por sostenerlo y/o poder encontrar otro en caso de perderlo, sucediéndose un proceso de incertidumbre para el estudiante que lo atraviesa.

Acceso a información. Una estudiante manifestó su opinión respecto de la información recibida durante su último año de escuela secundaria e hizo énfasis en el rol de la escuela y por ende de sus actores en el curso de sus estudios. Expresó “en la escuela no nos dijeron nada, tipo, tienen lugares acá, acá y acá para los que no pueden pagarse un alquiler, solamente nos llevaron folletos de la universidad”. Si bien es esperable que los/las docentes compartan información respecto de carreras superiores, también pudo percibirse un rol pasivo por parte del estudiantado quien “espera” que la información “les llegue”; también es factible que estos estudiantes no conozcan las localidades donde se encuentran las instituciones de nivel superior y/o donde esten ubicadas geográficamente en las ciudades; así, la joven manifestó “Yo por ejemplo, la de Esquel ni sé dónde está la uni... imaginate vos. Menos iba a saber cómo era la de Trelew”. Este desconocimiento afectó de alguna manera el proceso inicial del nuevo camino a recorrer, ya que lo desconocido se hace presente materialmente. Ante esto expresó “saber por lo menos qué es una universidad. yo no sabía lo que era un terciario. Me enteré ahí sobre la marcha”. Esto también generó “llegar tarde” a las inscripciones, por lo que posteriormente quedarían menos opciones para elegir una carrera gustosa; así, la entrevistada recordó lo que un familiar le habría mencionado a los fines de acompañarla: “en el único lugar que están abiertas las inscripciones son acá y de ahí elegí lo que te guste.. y bueno, no me gustaban, pero eran algo de lo que había que elegir ahí”. Este decir conlleva a “tener que elegir algo porque no hay más tiempo”, lo que origina a largo plazo frustración y/o propulsión a abandonar la carrera elegida. Asimismo, surge el condicionamiento del tiempo ya que su familia la ayudaría solo en este año. Manifestó “El otro año no te ayudamos... sino después quién me iba a ayudar y digo ¿cómo hago? sino creo que estaría acá todavía”.

Por otra parte, se manifiesta el rol de la familia en esta instancia; la joven relató “yo me enteré por mi hermanastra, que ella fue, me anotó y ya está”. Se denota así la importancia

de la presencia y acompañamiento de algún miembro familiar, que afronte junto con el/la estudiante y oriente en el trámite de inscripción para la continuidad en una carrera de nivel superior.

Después de la escuela qué... salidas laborales y estabilidad económica. Una joven describió sus posibilidades de estudio en términos de tiempo y salidas laborales; mencionó “lo de la policía... era como más fácil por así decirlo, no tan fácil, pero al otro año tenía trabajo asegurado”. Esta opción se encuentra presente en su discurso como un acontecer práctico en tanto ingreso al mercado de trabajo de manera segura, asumiendo dejar de lado la continuidad en estudios superiores. Expuso el rechazo a “ser policía”, sin embargo mencionó “tenía que hacer algo... a mí no me gusta ser policía o sea, la verdad es que ni cerca. Aparte a la policía la odian y es como todo el mundo es policía”. Al respecto se le consultó qué piensa sobre ello y dijo: “lo iba a tener que hacer, yo sabía que tenía que hacer algo y bueno, la policía”. Asimismo prevalece el “tener que hacer algo” ante la propia visión familiar y el propio sentir, a pesar de no saber o no contar con herramientas simbólicas para decidir qué hacer.

Percepción del nivel educativo secundario y el traspaso al Nivel Superior. Una joven relató su opinión en cuanto al nivel secundario adquirido y/o cómo sucedió su trayectoria escolar los últimos años, lo que repercutió posteriormente en su ingreso a la universidad. Así, de acuerdo a su experiencia manifestó “en educación fue pobre... nadie nos preparó bien como para decir, bueno... si van a estudiar no sé, acá tienen métodos de estudio o cosas útiles, la secundaria educativamente menos diez”. Este sentir y pensar denota las dificultades a las que se enfrentan aquellos/as que cursan el nivel superior y la angustia que posteriormente puede conllevar. También revela el ritmo de estudio de la escuela secundaria, lo que contrapone a los propios de los niveles terciario y/o universitario y provoca descontento con el propio proceso de enseñanza vivenciado. Decía “todos nos acostumbramos a un ritmo de estudiar que no nos sirve para nada porque capaz te dan dos páginas así y ya es como ¡uh!”. En cuanto a esa situación de transición entre ambos niveles, expuso “creo que lo prefiero más porque lo que yo conocí se asemeja más a una secundaria y es como salir de a poco también y no ir tan de golpe y que no salga nada... en la universidad entré y un montón de gente.. posta que ni te registran. Y un terciario ya no porque es más vacío”. A través de estas palabras se percibe algún grado de frustración en su paso por la

Universidad, en la que no continuó debido a la complejidad de la cursada en la carrera que eligió, sólo “por tener que hacer algo”.

Acompañamiento institucional/docente en procesos de proyectos de vida. Una estudiante relató no haberse sentido acompañada por parte de los/las docentes de la escuela secundaria y aludió a que no hubo profesores que “ayuden”; expresó: “referente escolar que diga, estuvo ahí ayudando no, porque creo que nadie, los profesores que serían los que te tienen que ayudar a que te sirva algo de lo que te dan en la secundaria digamos que mucho no ayudaron”. La referencia a la que hizo hincapié esta joven marca una fragmentación en el sistema educativo, que se reflejará posteriormente en aquel escenario desconocido y para el cual considera que cuenta con pocas herramientas. Así, también mencionó su deseo de haber conocido de manera previa lo que iba a enfrentar, es decir, indagar a partir de cuarto o quinto año del secundario su propio deseo. Esta expresión deja ver lo que el estudiantado espera de la escuela en términos de “ayuda” y orientación de una proyecto de vida basado en el estudio. La joven relató “la escuela... hubiesen empezado desde más temprano, como bueno ¿qué quieren hacer? si alguno quiere estudiar un poco más de no sé, Matemática, Lengua, vamos a reforzar eso, tratar de los profesores preocuparse un poco de no sé, desde los quince que se yo”. También relató: “De la escuela... nos dieron los folletos pero fue como, léanlos si quieren y nada más, posta que la escuela para atrás... no es que nos dijeron tienen estas opciones y si no quieren estudiar, pueden trabajar también y pueden hacerlo haciendo valer un poco más sus derechos”. Esta postura remarca también las funciones y el lugar que ocupa la escuela en la visión de una joven y su familia, en términos de “que es la que debe”. Decía; “si años antes nos hubiesen hecho caer en esa ficha de que teníamos que ser alguien en la vida o estudiar algo, realizarse”. Este discurso cargado de juicios de valor tales como “deben ser alguien” y la escuela “debe hacerles caer la ficha” repercuten en la subjetividad de cada sujeto. Así, la juventud de la localidad de Tecka se ve incierta ante un escenario desconocido que no espera. “O sea no te daba ni tiempo de procesar algo, que ya tenías algo nuevo. Cuando acá todo relax”, expuso la joven.

Acompañamiento familiar en trayectoria educativa secundaria. Una joven expresó su opinión acerca del acompañamiento familiar en su trayectoria escolar secundaria. Refirió “decir que me ayudaban a hacer tareas o me acompañaban y eso no, más de que preguntarme creo de que por compromiso de “¿mucho tarea?”, no había”. En este sentido, aludió a la lectura de su propio proceso y el acompañamiento de su mamá, como aquella garantía de

aspectos de la vida diaria (alimentación, abrigo, vestimenta, etc.) aunque no en la realización de tareas escolares. Así remarcó la cuestión de “compromiso” como parte de su propio acompañamiento materno. La joven reconoció “nunca me llevé materias, por eso creo que tampoco tenía a mi mamá encima diciéndome, no vas a repetir, o no te lleves materias, porque yo solita la piloteaba”. Este relato vislumbra su sentir “solita”, lo que posteriormente ella tradujo en el proceso de ingreso a la Universidad, donde este mismo sentir se hizo presente nuevamente; “cuando me fui, me subí al colectivo, me fue a buscar Graciela, fuimos a dejar los papeles y al otro día a la residencia, como un perrito solo. Yo hice todo solita”. En relación a su hermana, quien la asistió en su estadía en el nuevo lugar refirió que fue quien más la acompañó. Decía “me llevó, me acompañó, me ayudó a sacar fotocopias todas esas cosas, ella fue la que más me acompañó en el tema escolar y el de plata también, después de que me dejó en la residencia no la vi por un mes o dos creo”. En este relato, se encuentra presenta la experiencia de haberse sentido sola en las primeras instancias, lo que se evidencia como un aspecto frustrante en su propia trayectoria y por ende en su propio proyecto de vida. Así, esta joven afirmó “la gente es como que... que aprenda sólo y no está bueno aprender sólo”.

Deseo propio e intereses de familiares en el propio proyecto de vida. Una joven relató el proceso previo a irse a estudiar y expresó sus intenciones de inscribirse en una carrera para la formación policial al finalizar la escuela secundaria, lo que en sus palabras se tradujo en “tener que hacer algo”. Comentó la insistencia de su familia por tal opción y por ende en los tiempos cortos de inscripción en los términos que siguen: “dale que van a empezar las inscripciones y yo... pero si... así que yo digo bueno, ya fue”. La joven también recordó lo que casi al mismo tiempo sucedió en pos de su ingreso en ella y mencionó: “llama mi hermana que era la más interesada en que yo estudie porque ella no quería que yo... ella estudia Ciencias de la Educación, es super docente, así que policía ni ahí”. Así, se entrevé los diversos intereses que se juegan en el propio proceso de elección de un/a recién egresado/a de la escuela secundaria, volviéndose un momento complejo donde las posibilidades y los deseos propios invaden al/la joven. Ella expuso “yo me quería ir. Pero cuando termine era como, no tenía herramientas para conocer lo que quiero hacer, no sabía lo que quería, yo me quería ir”. Se entiende así que a pesar del deseo de irse y experimentar algo nuevo, reconoció no haber contado con las herramientas necesarias para conocer en profundidad lo que deseaba hacer; sin embargo, ante la necesidad de “hacer algo” y contar de manera “limitada” con acompañamiento familiar y ayuda económica, decidió sobre el

propio andar la carrera a realizar. En tal sentido agregó: “te conseguí una residencia, las únicas carreras que encontré abiertas son de la Universidad, anotate ya”. Estas palabras generaron un movimiento casi forzado para la continuidad educativa, la que sucedió de manera abrupta y que concluyó con volver a casa en el primer año de cursada. Manifestó “lo de la policía ya no lo consideraría ni a gancho. Eso más lo hice porque tenía que hacer algo.. y tipo, y no te vamos a mantener toda la vida, pero no era mí: ‘quiero ser policía’”.

Esta joven también reflexionó acerca de sus propios deseos y mencionó que anhela irse a estudiar pero hacer lo que realmente quiere. Expresó “yo quería estudiar pero conociendo mis alcances, primero y principal y después las posibilidades”. A raíz de lo expuesto también es factible percibir el grado de frustración que desencadenó a partir de decisiones tomadas de manera ligera, con desconocimiento de información respecto de las opciones posibles, el “limitado” acompañamiento familiar y la urgencia de tener que “hacer algo”.

Referentes y experiencias cercanas. Una joven entrevistada que se fue a estudiar y volvió al lugar de origen reflexionó respecto de la importancia que le merece haber contado con algún/a referentes familiares o personas cercanas, quiénes a través de su propia experiencia, hubiera orientado de mejor manera el propio recorrido. Expuso “si hubiese tenido a alguien que ya hubiese pasado todo eso, te hubiese aconsejado mejor o... yo estudie de esta forma o yo cuando tenía plata hacía esto a dónde me fui o cómo llegué a eso, creo que hubiese sido diferente”. El requerimiento de contar con un referente aquí se plantea como fundamental, marcando una diferencia entre lo que fue y podría haber sido. De esta manera se da cuenta del peso subjetivo de acompañar al estudiante que enfrenta los nuevos desafíos de irse para estudiar. Asimismo esta referencia no sólo alude a lo concreto, sino también a la necesidad de sentirse identificada con un otro que haya vivenciado una experiencia similar, donde los sentimientos son válidos y es necesario su proceso para llevar adelante los nuevos momentos. Sostuvo: “hubiese sido como tener experiencias más marcadas y saber que también alguien pasó por ahí y que es válido llorar”.

Expectativas familiares en la continuidad educativa. Una estudiante que se fue y volvió a su lugar de origen, relata su experiencia en cuanto a la visión de la familia respecto del proyecto de “irse a estudiar”. La joven relató “por ahí no todos lo entienden, creo menos la familia.. es como, se va a estudiar tres años.. no debe ser tan difícil y si es difícil”. Expuso así, cómo considera que su familia percibió su proceso, quizás desconociendo lo que ella

tuvo que enfrentar en el nuevo lugar de residencia, en una ciudad grande y desconocida, el lugar para vivir, habituarse a compañeras/os de habitación y las nuevas rutinas para aprehender contenidos.

Por otra parte, el rol de la familia se visualiza como otro centro de atención para la joven, quien aludió a lo que espera su familia de ella y su esfuerzo para lograr su aprobación. Mencionó “creo que esperan de que... por ahí uno espera, y uno no tendría que esperar la aprobación de la familia”. En este sentido surge también como variable ese “ojo externo” - posiblemente familiar - que de alguna manera “presiona” a través de opiniones y/o valoraciones del propio proceso de la trayectoria superior/universitaria y que terminará por afectar de alguna manera la propia subjetividad del estudiante.

Sentires y pensamientos ante la vuelta a casa. Una joven que se fue a estudiar y volvió a Tecka describió sus sentimientos al respecto y reflexionó acerca de las decisiones que tomó. La joven decía “yo hubiera preferido esperar un año, por lo menos encontrar bien algo y no tener que irme apurada y encima que eso no me salga”. Manifestó así, su grado de frustración en el proceso de haberse ido, lo que le resultó sobremanera complejo y sobre todo respecto de la falta de continuidad. Este accionar de “volverse” se refleja también en sus pares - jóvenes del interior- que se albergaban con ella en una residencia universitaria. Ella expresó “cuando yo me vine... como tres chicas y chicos más dejaron, se volvieron”. Esta actuación que trasciende y se generaliza en estudiantes del interior demuestra que las variables para lograr una continuidad educativa no sólo se encuentran ancladas en lo material -condiciones dadas- sino en los sentimientos que se generan a medida que transcurre el tiempo en ese nuevo lugar. Decía “Era como ya no doy más, creo que a la uni iría mucho más preparada”. El decir “no doy más” refuerza aquello que se suscita al ingresar a una nueva institución educativa y que a medida que pasa el tiempo, lejos de gestarse un sentimiento de arraigo en el nuevo espacio habitado, sucede lo inverso, en que no logra aggiornarse a las nuevas dinámicas y el aprendizaje académico tampoco le resulta significativo, por lo que a pesar de su deseo de sostenerlo, decide volverse. Así, recordó “no me quería venir porque también iba a ser como uh, y viste acá como son... ya se fue y no aguanto... no quería darles el gusto. Y aparte es como medio decepcionante, porque después te salen con que.. ‘te dimos ayuda, te dimos todo y no lo aprovechaste’... y no es que uno no lo aprovecha, pero también hay que estar... no es sólo irte a estudiar y que vas a volver en tres años con una carrera”. Este relato visibiliza no sólo el aspecto frustrante de tener que volver, sino la sensación de

decepción que le significa en tanto entorno familiar y del mismo pueblo, donde aquello que se “dio”, es decir, el esfuerzo generado de los miembros familiares, se cree en vano y se deslegitima el propio esfuerzo de la joven que no logró dar continuidad a su trayectoria. También reflexionó acerca de su propia experiencia, dando cuenta de que ahora sí sabe lo que es la Universidad y por ende “sabe cómo manejarse”. La joven mencionó que su decisión de volver al pueblo se encontró atravesada por el sentimiento de extrañar a la familia, lo que se reflejó en su cuerpo. Mencionó “bajé como diez kilos... tanto pasarla mal, sufrirla, llorar.. no pero sí, cuando volví, volví flaquita”. De alguna manera aquella materialidad sentida en el propio cuerpo, también da cuenta de la complejidad del camino recorrido en el nuevo lugar, enunciando efectos corporales propios del malestar vivenciado subjetivo.

Recursos económicos para sostener la continuidad educativa del Nivel Superior.

Una joven entrevistada relató su experiencia en cuanto a los propios gastos económicos que se fueron presentando en su nuevo camino académico, recursos con los que no contaba. Dijo “me vine porque me di cuenta que iba a tener que gastar plata en la carrera. Plata que no tenía, porqué si o si necesitaba horas de refuerzo, porque era mucho lo que no sabía y viste que por ahí, si bien tenes muchas herramientas, libros y todo eso.. por ahí necesitas a alguien que te diga, pero fijate que estás haciendo mal”. Aquí se pone en consideración lo que implica una carrera universitaria, los gastos extras que surgen en pos de comprender los nuevos contenidos dados, las horas de estudio, el esfuerzo y voluntad que implican por parte del estudiante. Ella expuso “no me daba, ni la cabeza, ni el tiempo, ni las herramientas”. Refirió a los gastos de material de estudio que se deben afrontar, “también era esto de: ‘comprende el cuadernillo de economía, el de matemática y el de administración’, era como trescientas o cuatrocientas páginas cada uno. A mí me mandaban dos mil quinientos pesos por mes”. El condicionamiento económico juega un papel fundamental, ya que es el que garantiza acceder al material solicitado. Agregó que fue su hermana quien se encontraba en el nuevo lugar de residencia, quien la apoyó en este aspecto. Decía: “me ayudó mucho Graciela... era; ‘mientras sea para la escuela te voy a dar’, el tema de las clases particulares, yo tuve un par de contabilidad y de matemática, pero estaba \$300 la hora”. Estos gastos imprevistos, requieren otras estrategias de economía, lo que determinará el acceso y su continuidad en el tiempo. Refirió también a los gastos de alimentación que debía garantizarse con el dinero con el que contaba, como así también lo importante de haber estado albergada en una residencia estudiantil y lo que ello cubría en términos alimentarios. Expuso “era cobraba y compraba todo lo que era galletitas, té, todas las cosas más baratas. Había días que

no tenía plata, entonces era bueno, esta fruta para desayunar mañana. O en la resi habían veces que llegaban donaciones de facturas, pan.. todo de dos o tres días, pero igual”. Así, mencionó algunas estrategias implementadas para sobrellevar los gastos diarios; como así también se vislumbró aquel sentimiento de angustia que le generó no comprender los contenidos dados y no contar con herramientas que posibiliten salvar las dudas para continuar. Surgen así, las condiciones dadas que se deben garantizar a los fines de sostener la continuidad educativa.

Continuidad educativa en contexto de pandemia por Covid19 y trabajo informal.

Una joven que se fue a Trelew a estudiar y volvió al pueblo, relató sus intenciones de retomar su trayectoria educativa en un instituto terciario de la ciudad de Esquel en contexto de pandemia, y mencionó las dificultades que se le presentaron al no contar con el servicio de Internet en su casa, lo que la movilizaba a casa de otro familiar a conectarse para cursar, realizar las actividades dadas y/o buscar información. Decía “yo no tenía Internet.. me iba a la casa de Kati, justo ella estaba sola por suerte, pero igual... moverme con todo”. Esta situación de “moverse con todo” resuena como aquellas dificultades que conlleva realizar una carrera a distancia sin contar con la conexión de Internet necesaria, lo que, sumado a los paros docentes que se sucedieron posteriormente generaron que la joven abandone la carrera seleccionada. Ella misma manifestó “después fue como que de a poquito fue.. después hicieron paro y yo me entere tarde cuando volvieron a retomar y ya habían pasado clases, después fue como bueno...chau”. Si bien, de alguna manera mencionó su deseo de retomar sus estudios, considerando la experiencia adquirida en las distintas instituciones y el nuevo lugar habitado, reconoció que actualmente ello se encuentra en duda, ya que comenzó a trabajar y cuenta con su propio dinero. Manifestó “ni sé si quiero estudiar ahora, porque una vez que empezás a tener tu plata viste que yo desde que empecé a trabajar no le pido un peso a nadie o sea yo, es mi plata”. Esta nueva variable se presenta en la actualidad como un factor relevante para esta joven, ya que le garantiza de alguna manera, cubrir alguno de sus gastos diarios y podría alejarla de la idea concreta de retomar sus estudios. Asimismo, se pone en el centro del escenario el problema del acceso al mercado de trabajo informal; al respecto aludió “para colmo está difícil conseguir trabajo en cualquier lado, decí que yo acá la pegué y me llevo bien y soy así piola... no tengo quejas de nadie, me llevo bien con mis patrones”. Este “llevarse bien con sus patrones” y “no tener quejas de nadie” en algún punto la mantiene “tranquila” ante la inseguridad de perder su trabajo. A su vez, la incertidumbre que genera el trabajo informal se presenta con dificultades para proyecciones futuras, junto

con las irregularidades que conlleva este tipo de contrataciones en cuanto a la paga, días y horarios, etc.

El espacio académico como lo nuevo y desconocido. Una joven que volvió a su lugar de origen luego de haberse ido a estudiar a Trelew, relató su vivencia respecto de haber iniciado una carrera universitaria y sus sentimientos en aquellos días. Ella mencionó que los primeros días fueron confusos, ya que su ingreso fue dos semanas después de la cursada inicial, lo que generó algún desconcierto en cuanto a las dinámicas propias universitarias, entre ellos el desconocimiento del edificio que la albergaba. Relató haber sido acompañada por su hermana, quien la llevó hasta el aula y al finalizar la clase, volvió por ella. Decía “yo entré y era como bueno... donde me metí. Un montón de gente, de todos los tipos, colores, vestimenta, de todo y fue como: una hojita con las aulas y mi hermana me dice bueno, esta es tu primer aula, cuando salgas te venimos a buscar”. Ese primer encuentro con la institución, acontece como avasallador ante lo desconocido, lo novedoso y los nuevos actores con los que se encontraba. Se considera también, que este primer acercamiento repercutiría de manera significativa en la continuidad educativa, ya que requiere el uso de recursos subjetivos adicionales por parte de la estudiante para adaptarse al nuevo espacio, comprender las nuevas dinámicas dispuestas y sortear de la mejor manera las primeras dificultades para “acoplarse” a lo nuevo. Siguiendo, ella recordó sus primeras clases: “la primera clase de matemática, como olvidarla. Ya habían pasado como dos o tres semanas. Entré a agarrar lugar donde pude porque ya habíamos llegado sobre la hora, así que bastante al fondo, muchas muchas filas... un calor y ahí me quedé, empezaron a hablar de... ni siquiera había números en esas ecuaciones... en el laboratorio me acuerdo que me dieron como cuarenta hojas, todo repaso y de los temas de repaso yo sabría dos, que ni siquiera eran fundamentales. Creo que una semana y media más y ya empezó la clase posta. Otro terror más”. Aquí se exponen los sentimientos de una joven estudiante en sus primeros días de cursada, refiriéndose con “terror” a esas primeras vivencias y su impacto subjetivo en el todo que acontece nuevo, novedoso junto con los cambios de escenario que emergen a la par. Suenan relevantes las siguientes palabras que mencionó: “la clase de matemática, salí llorando, fue re difícil, pero re difícil, porque primero no tenía herramientas buenas para conocer o sea, lo académico, todo era nuevo. Lo que yo había tenido de matemática acá, peor era.. más lo nuevo, más lo viejo que era de repaso, que para mí era nuevo... fue re complicado”. Nuevamente, expuso su experiencia de sentir angustia, frustración, enojo y

descontento para con su propia trayectoria, donde debió forjar nuevas estrategias de arraigo para lograr establecerse en el nuevo lugar institucional.

La joven relató también su experiencia en el nuevo lugar de residencia, la ciudad de Trelew, y recordó haber estado sólo dos veces allí previo a instalarse como estudiante. Decía “si uno se va más preparado sabiendo, conociendo a dónde.. porque yo a Trelew me fui... dos veces fui... a conocer lo que es irte lejos, a una universidad”. Así, mencionaba la necesidad de conocer de antemano -en la medida de lo posible- al lugar al que si irá, conocer previamente con qué se podría encontrar, lo que en su palabras posibilitaría posteriormente tener mayores herramientas para afrontar tantos cambios a nivel personal, familiar y académicos. También recordó su vivencia a la hora de realizar trámites sólo en este nuevo lugar y mencionó; “uy si yo me perdía... o tampoco de cómo manejarte viste porque acá básicamente... acá no hay mucho para moverte o decir, me voy al centro a hacer unas cosas... acá lo haces todo es dos patadas y de aquí a allá... yo la primera vez que yo fui al banco en Trelew había que sacar turno y todas esas cosas que decía ‘ay, qué ignorante’”. Así, contrapuso lo viejo conocido con lo nuevo desconocido y su repercusión a la hora de encarar proyecciones en el nuevo lugar. La joven definió “al momento de llegar con tantas cosas nuevas era complicado digamos”.

Residencia estudiantil como red de contención. Una joven que se fue a estudiar y volvió a su lugar de origen, relató su experiencia en la residencia estudiantil de la ciudad de Trelew a la que se trasladó, la que reconoció como un lugar donde encontró contención y apoyo con sus pares, quienes en su mayoría, también eran oriundos de localidades pequeñas del interior de la Provincia de Chubut. Emerge significativo aquí, el lugar que ocupó la residencia, ya que allí alojó los sentimientos que fueron sucediendo en su proceso, lo que pudo sobrellevar de la mejor manera en compañía de pares con quienes se referenciaba. Decía “no estaba tan sola digamos, no era que me fui a alquilar y estaba sola, sola, sola... todos éramos de Senguer, Río Pico, Río Mayo.. todos así de pueblitos como estos así que era pasarla mal parejo, por ahí salíamos a llorar o nos juntábamos en la noche a ver cómo podíamos hacer para entender mejor un libro o nos juntábamos a tomar mates, sabíamos estar hasta las seis o siete de la mañana estudiando todas juntas... por ahí estábamos.. nos abrazábamos llorando, o ¡vamos a tomar una birra!”. Estas experiencias de acompañamiento que mencionó ante la angustia y la frustración, también posibilitaron el habitar el nuevo espacio de una manera amena ante aquello desconocido que desborda. Asimismo se

evidenció reciprocidad y empatía entre pares, que generó contención mutua entre estudiantes. Por otra parte, la joven aludió a que la mayoría de sus compañeros/as de residencia desaprobaron sus instancias académicas, lo que en sus propias palabras, adjudicó al nivel educativo de la escuela secundaria de los pueblos del interior. Mencionó “a la mayoría creo nos fue a todos mal, éramos todos de pueblos diferentes así que date cuenta cómo está la educación”. Respecto de la residencia expresó: “la residencia era más familiar, todos sabíamos que veníamos de pueblitos, aparte vivíamos juntos, íbamos al come juntos, era mejor... eso me ayudó creo”. A pesar de las distancias, la residencia actuó como una referencia a lo más cercano familiar, moviéndose de manera grupal, lo que facilitó su estadía en los nuevos lugares y ayudó a sobrellevar de la mejor manera. Mencionó que la adaptación a la Universidad no fue tan amena como en aquella Residencia. Expresó “En la uni me costó adaptarme porque era todo desde ya horrible. Era mucha gente y nadie te daba pelota”. Esta despersonalización que sintió -“nadie te daba pelota”- obstaculizaría la nueva adaptación al lugar, donde el/la estudiante no es registrado de la misma manera que en la escuela.

Tránsito de Educación Media a Educación Superior. Una joven entrevistada que se fue a estudiar una carrera universitaria y volvió, manifestó su experiencia durante el tránsito de la Educación Secundaria a la Educación Superior, al que definió como “horrible”. Expuso “era aprender todo tan de cero, horriblemente de cero y peor en un lugar porque o sea, se te van los años.. entonces era como peor, saber que no entendés nada, que estas lejos, que todo es plata, que ni las horas en la noche te alcanzan para estudiar y que.. no saber como estudiar, fue horrible. Yo lo defino como horrible. Fue horrible en el sentido que era impotencia de no saber nada”. Mediante esta experiencia, la estudiante construye su propia representación de la continuidad educativa en el nivel superior, que se refleja como un momento particular donde surgen cosas nuevas, las que sucedían rápido y sin previo aviso para la adaptación en el espacio y la apropiación de contenidos dados. Lo retoma como una experiencia signada de angustia, ansiedad, soledad y frustración que ella misma acentúa como horrible.

En cuanto a su percepción respecto de los cambios en los niveles educativos, ella los interpretó como abismos entre uno y otro. Decía “Cómo se estudia, o sea, cómo acá te dan dos o tres fotocopias y ni te enseñan y allá te dan cuatro o cinco tomos para que estudies, pasa que acá no nos enseñaron nada... llegas allá que es una manera diferente de estudiar, que es un montón de carga horaria, para sufrirla... era muy difícil llegar y sentarte ahí. A mi

me re costó, lloraba mucho, era como, no entiendo nada...”. En este relato, resurge su sentir-pensar respecto de la propia trayectoria escolar secundaria, la que consideró de muy bajo nivel a contraposición del nivel universitario, el que exige más tiempo de estudio para la comprensión de los contenidos, voluntad, compromiso y paciencia; buscar diversas estrategias para la adquisición de saberes, refugiarse en pares que acompañen ese mismo proceso y adaptarse a nuevas dinámicas totalmente diferentes a las habitadas en la escuela. Aquí no sólo se presumen los sentires de las dificultades en cuanto a lo académico, sino a lo personal y más íntimo familiar, en cuanto a la soledad de hallarse en un nuevo espacio lejano a la familia que apoye ese proceso. Expresó “ni siquiera tenía a alguien allá”. Y en cuanto a sus expectativas previas a irse a estudiar, la joven mencionó haber sentido miedo, de saber que se iba y de encontrarse con algo novedoso. Manifestó “Miedo al decirlo así, pero era como lindo la idea de saber que te vas de acá... que vas a conocer otros lugares. En sí es lindo”. Así, es factible contraponer los sentimientos que surgen antes de irse, miedo, ansiedad de conocer otras personas y lugares y lo vivido expresamente después, caracterizado como horrible.

Acompañamiento familiar e institucional en los primeros pasos universitarios. Una joven mencionó su vivencia en tanto acompañamiento familiar y de la residencia estudiantil donde se albergó mientras transcurrieron los primeros meses de su experiencia académica. Decía: “Me fueron a buscar, me dormí y al otro día me levanté y me fueron a dejar a la residencia”. Así recordó el primer día en Trelew, nuevo lugar de residencia temporaria para sus fines estudiantiles. Se revela aquí, el grado de “acompañamiento” concreto familiar; en ese momento su hermana actuó de nexo entre ella y la institución académica, quien posteriormente la acompañó a su primer día en la Universidad y orientó en las aulas de cursada. Decía: “Después de que me dejó en la residencia no la ví por un mes o dos creo, mi hermana.. ella me iba a ver cada muerte de obispo”. Si bien el acompañar es realizado en la medida de lo que se puede por parte de la familia, resultó fundamental para el estudiante y reforzó su sentir en cuanto a la residencia, a la que consideró de gran ayuda en esos momentos. Expresó “De gran ayuda me fue la residencia, creo que sin eso..”. De esta manera relató su función, como aquella promoción de estímulo para la inscripción a programas de becas universitarias y reconoció que sin esa instancia, era posible que desconozca de las mismas y por ende los mecanismos de ingreso. Mencionó “La gente que estaba ahí fue como bueno, anotense cada uno. Busquen su universidad o instituto, qué programas de beca tiene... Sola capaz que ni hubiese estado enterada, tampoco es que la gente te busca y te

dice.. no es que baja alguien de bienestar ponele y te explica”. Así, se remarcan las dificultades sentidas en el nuevo proceso, en el que “nadie te va a buscar” para acceder a una beca, inscribirte a una materia y/o explicarte las metodologías de acceso a cuestiones académico-universitarias.

Migración y desarraigo/desterritorialización. Una joven relató el momento de irse a otro lugar para continuar con su educación superior, lejos de su lugar de origen y su familia y recordó haber viajado sola en colectivo hasta el nuevo lugar de residencia. Decía “Me subí a un cole sola y me fui... me fui llorando”. Surge aquí, el sentir de lejanía con su lugar y familia, acompañado de los sentimientos de tristeza por dejar atrás aquello conocido, cerca de encontrarse con aquello nuevo y desconocido. La joven también expuso su sentir respecto del nuevo proceso que vivenció su hermana menor en el que no pudo estar, añorando también llegar a su casa y que su mamá le pregunte ‘¿cómo estás?’. Expresó “Anyi empezaba también la primaria, Anyi mi hermanita, digo no voy a estar con mi Anyi.. y mi mamá, la casa, yo llegaba a la habitación y nadie me decía ‘que te pasó, ¿estás bien?’”. Resumió así su estado de extrañez respecto de su lugar de origen, sus cosas, su casa y su familia, lo que a medida que pasó el tiempo se minimizó, y permitió manejar aquellos momentos de angustia donde deseaba volver. Asimismo, reconoció los momentos en que se encontraba sola en la ciudad, donde podía administrar sus tiempos y se hallaba bien, lo que por su parte denota aquel sentir de “libertad”. Expresó “es lindo también estar sola.. o sea manejar tus tiempos todo”.

Estudiante 7.

Valoración de la educación secundaria. Una joven expresó que para ella, la educación secundaria ronda el sesgo de obligatoriedad, siendo eso lo que “hay que hacer”. En sus propias palabras ella expuso: “Es lo que hay que hacer nomás”. De esta manera también reconoció que deseaba terminar sus estudios secundarios ya que le parece importante.

Deseo propio, orientación y acceso a la información. Una joven entrevistada expuso que la información que recibió para su posible continuidad educativa, fue por parte de un familiar, quien la orientó respecto de las carreras disponibles en la ciudad de Esquel. Mencionó que su deseo rondaba en realizar la carrera de Profesora de Nivel Inicial, pero la misma ya no contaba con vacante, por lo que tuvo que inscribirse en otra. Decía “elegí una carrera porque quería irme a estudiar y... en realidad yo quería maestra jardinera, pero no

había vacante... entonces elegí Geografía”. Aquí se visualiza el deseo propio por la continuidad educativa y una carrera de su gusto; sin embargo, situaciones externas conllevaron a que deba elegir otra opción desistiendo de su propio anhelo en la proyección de su futuro. Esto también da cuenta de las ofertas académicas con las que se cuenta en los lugares más próximos, los requisitos para ingresar, conocer las vacantes posibles de ingreso y cómo esto repercute en la población que desea ingresar en ella. Por otra parte, también refirió a su conocimiento respecto de las becas de ayuda económicas disponibles para su continuidad educativa y reconoció que sólo conocía una. Expuso: “Sabía solo la más común, la PROGRESAR”.

Percepción del nivel educativo de la escuela secundaria. Una joven que se fue a Esquel a estudiar y volvió al lugar de origen, destacó su percepción respecto de la educación secundaria y su repercusión en la educación superior. Manifestó: “muchas cosas no había visto acá, porque no nos daban... no habíamos visto nada de lo que.. el nivel de acá fue como muy bajo para las cosas que estaba viendo allá, se notó mucho”. De la misma manera, refirió que los paros docentes afectaron la continuidad en su trayectoria secundaria e imposibilitaron contar con la totalidad de las clases y por ende los contenidos no fueron vistos. Decía “el año pasado fue un viva la pepa y no hicimos nada, con el tema de los paros”.

Continuidad educativa y factores económicos. Una joven que se fue y volvió a su lugar de origen, describió su percepción acerca de la propia historicidad familiar en cuanto a la continuidad educativa y manifestó que la situación económica repercutió en la misma. Recordó la trayectoria de su hermano y sostuvo: “estuvo Loli en Rawson, haciendo enfermería pero no terminó, allá estaba mi otro hermano y después él se quedó sin trabajo y no los podía mantener mi mamá”. El factor económico es uno de los que impacta directamente en la continuidad educativa de los miembros de una familia monoparental. Aquí surge que no sólo sucedió con su hermano mayor, sino también con la misma joven, quien al tiempo de irse debió volver a su lugar de origen por no lograr solventar los gastos propios de un alquiler. Expresó “estaba estudiando Geografía en el Instituto 809... se puso complicado el tema del alquiler y bueno, después comenzaron los paros y no pude seguir más”. Así resumió su corto paso por el Instituto terciario y recordó que luego de vacaciones de invierno no retomó sus estudios; mencionó también que a pesar de haberse ido con su novio, quien también se encontraba cursando el Profesorado de Lengua y Literatura y trabajaba a la vez, no pudieron sobrellevar los gastos que requiere irse a estudiar. Sostuvo

que su familia siempre acompañó su deseos de continuidad educativa, alentándola a seguir, sin embargo la situación económica no favoreció este sentir. La joven expresó “Siempre me apoyaron para que vaya a estudiar, para que siga una carrera y eso”. Aquí surge como emerge aquel deseo de continuidad y la imposibilidad real de aquello anhelado.

Después del regreso ¿qué...?. Una joven que se fue a estudiar y volvió a su lugar de origen, mencionó cuáles son las actividades que actualmente realiza y su proyección futura. Mencionó que además de estar con su mamá y la convivencia con su novio, ella realiza algunas “changas” que le permiten salvar algunos de sus gastos diarios. En cuanto a su novio mencionó “Guille trabaja, él es el sustento, trabaja en la Estancia Tecka”. En tanto a ella misma refirió “Hago cosas dulces para vender, tartas, todas esas cosas... trabajaba con la abuela de Guille nomás, cama adentro”. Surge aquí aquel sesgo de economía familiar que permite solventar los gastos, mientras el “hombre de la casa” trabaja afuera y “es el sustento”. No consideró una opción volver a estudiar dado a que está embarazada, por lo que refirió a que su proyecto de vida actualmente se encuentra basado en un trabajo que le sea gustoso y de propia elección. Decía “mi proyecto a futuro es poder tener un localito donde pueda vender lo que haga”.

Voces de Actores: docentes

Proyecto vocacional en la escuela secundaria. La docente a cargo de espacio curricular de Proyecto Vocacional de la Escuela Secundaria de Tecka, destacó que la materia se encuentra en el Diseño Curricular a trabajar en tres aspectos: una orientada al área de autoconocimiento, otra de conocimiento de carreras en sí y por último de pasantías, las que se llevan adelante con su acompañamiento. Manifestó que en el primero momento se busca brindar “diferentes dinámicas a los estudiantes para indagar aspectos de su personalidad, que ellos se vayan conociendo... sus gustos, sus intereses, las frustraciones, sus miedos, sus limitaciones, el FODA. Se trabaja con dinámicas puntuales, son como juegos, la mayoría son lúdicas... es como un proceso de ellos, propio, subjetivo... pero también tiene que incluirse todo el entorno, porque todo influye en las elecciones que hagan”. Aludió a que la primera etapa busca que cada estudiante conozca sus propios alcances y limitaciones. Durante el segundo eje de trabajo, se propone “indagar acerca de las becas que ofrece la Provincia, Nación, entidades privadas o públicas. Todas las que ofrecen, los hospedajes que hay, los diferentes tipos de becas... económicas, de alimentos, de fotocopias. Aparte de eso,

ya en esta etapa el único cuestionario que yo les tomo, es el cuestionario de intereses vocacionales”. La docente explicó que el cuestionario que aplica tiene la intención de dar a conocer a cada uno/a en qué área podrían desarrollarse según sus propias habilidades, capacidades y también de acuerdo a sus gustos. Expuso que se trabaja por áreas; decía: “área de cálculo, área educacional, área humanística, área judicial. Después cada uno tiene que indagar qué carreras hay”. Por último, se aplicarían las pasantías, las cuales tienen por objetivo que los/las estudiantes tengan un acercamiento real de cada oficio o de cada carrera. De acuerdo a esto la docente expresó: “ahí uno puede hacer la elección.. quiero hacer música y por eso voy a estudiar el profesorado de música y la verdad que no le nace lo de ser profesor. O sea, le gusta la música pero no tiene nada que ver, ser profesor de música con ser músico... que vean ellos cómo trabajan y que tengan otras experiencias”. Refirió que a pesar de haber presentado el proyecto en el 2019 aún no se pudo concretar esta última etapa por diversos motivos. De acuerdo a las palabras de la docente, se expuso cómo es abordada la materia a los fines de que el proyecto de vida de cada educando/a revista un compromiso para consigo mismo, de acuerdo a sus propios gustos, habilidades, limitaciones y que por ende, la decisión sea tomada de la manera más consciente posible, así posteriormente cada uno puede elegir lo que desea hacer y su búsqueda ronde un rol activo de acuerdo a sus propios intereses.

Proyecto de vida, elecciones y mandatos familiares. La docente que se encuentra a cargo del espacio curricular de Proyecto Vocacional relató que la misma va orientada más bien a la construcción de un proyecto de vida, donde se intenta que las decisiones que se tomen sean conscientes y que si bien es un proyecto que atravesará su vida, puede ser modificado. Ella manifestó “Está orientado a que ellos hagan una elección a fin de año, lo importante es que ellos elijan algo, que si eligen que si quieren estudiar, elijan que quieran trabajar, elijan que se quiere ir de mochilero... que se va a quedar acá haciendo un emprendimiento, la idea es que haya una elección, que sea con responsabilidad y con compromiso... son las bases del proyecto”. En estos términos sostuvo la importancia de una elección propia que propicie dejar de lado los mandatos familiares. Planteó “a veces, ellos tienen tan marcado lo que tienen que hacer, por algo cultural, que terminan haciendo eso, como irse al campo por ejemplo, o ser policía. Porque es muy cultural, está muy instalado hace tiempo, como las dos posibilidades que ellos tienen. Y lo que justamente les ofrece la materia es ampliar ese abanico”. Por otra parte, mencionó los sentimientos que conlleva no

poder verbalizar los propios deseos ante el mandato o lo impuesto por las familias, así sostuvo que muchos/as estudiantes no se animan a decir lo que desean estudiar por miedo al rechazo y/o destrato que puedan vivenciar al interior de la familia. Decía “Y ellos nunca se animaron a cuestionar, ni a cuestionar o plantearse, yo puedo hacer algo diferente, por miedo igual, al destrato o al rechazo que a veces se genera, por querer hacer algo diferente o romper con las tradiciones”. Surge así la importancia de la construcción subjetiva a través de los años, de cómo se forja la propia personalidad y las herramientas que el acompañamiento familiar brinda, donde cada uno/a puede expresar sus deseos de realizar algo que le agrade o no, y “salir” de lo ya conocido y tradicional para su familia y que eso no signifique una ruptura de vínculos para con los suyos. La docente también hizo hincapié en la cuota de responsabilidad que cada estudiante tiene para con su propio proyecto de vida; así se adjudica que cada uno/a debe (en la medida de lo posible) realizar una elección responsable, donde a sabiendas de que el entorno también influye de manera significativa, sea una decisión sumamente propia donde se pueda visualizar un análisis de todas las variables que influyen en la misma.

Proceso subjetivo en la construcción del proyecto de vida. La docente a cargo de la materia de Proyecto Vocacional reflexionó respecto del alcance en términos de construcción subjetiva que propone la materia. Expuso que la misma tiene como objetivo brindarle a cada estudiante herramientas para el autoconocimiento abarcando así sus gustos, deseos, intereses, fortalezas y limitaciones. Decía “ellos van trayendo lo que les gusta, lo que les interesa, yo lo único que hago es, para organizar y orientarlos, es muy subjetivo y depende de la predisposición que tengan ellos”. Así, concibió que se trabaja directamente con la subjetividad de los/las educandos/as, a quienes “también les pasa algo, también los moviliza”, mientras que por otra parte también refiere al carácter evaluativo de la materia. Mencionó “ellos lo ven como una obligación, es tan subjetivo que a mi me cuesta hacer una valoración de eso. Me cuesta ponerle una nota numérica, yo los tengo que evaluar por eso, si ellos no traen las actividades... O ‘no me interesa’, o ‘no estoy preparado o no me gusta’, algo te quieren decir. Y dentro de la materia eso es válido”. De esta manera, se entrevé una contradicción en el propio dictado de la materia que al ser parte del Diseño Curricular debe ser evaluada como una más y a la vez, se trabaja con la apertura de cada estudiante y por ende con su propia subjetividad que valida cualquier sentir/hacer/no hacer y entiende que también “algo están diciendo con eso”. Por otra parte, la docente reflexionó respecto del

dictado mismo, donde planteó como ejercicio fundamental la pregunta y repregunta para con los/las estudiantes. Ella expresó “la idea es preguntarles, indagar, indagar lo más profundo... siempre repreguntando, la pregunta, la repregunta es la apertura para todo, que ellos se puedan cuestionar, o sea, que queden pensando”. Se generará así, el espacio para la formulación del propio proyecto de vida, donde se cuestione el propio hacer y el familiar y se indague respecto de sus propios deseos y logre plantearse sobre lo que “ya está determinado”.

Acceso a la información en Proyecto Vocacional. La docente consultada relató cómo se da el acceso a la información que corresponde con la propia continuidad educativa de los/las jóvenes de Tecka. Así, al mencionar que el área es abordada desde varios ejes, remarcó el segundo, que abarca la búsqueda de información de las carreras y/o de las políticas educativas que les posibilitarían esa continuidad. La docente sostuvo que se busca indagar “acerca de las becas que ofrece la provincia, nación, pública, privada... los diferentes tipos de becas, que hay becas económicas, de alimentos, de fotocopias”. Y recordó que a través del cuestionario de intereses vocacionales cada uno/a obtendrá un resultado de las áreas en las que podría desarrollarse de acuerdo a sus propios intereses, pero más tarde, cada uno/a de los/las estudiantes deberá buscar respecto de esa carrera, lugares donde se encuentra, si existen becas, dónde o cómo se puede inscribir, etc. Aludió también que trata de imprimirles lo más que puede y acercarles las propuestas a la escuela para compartirlas. Expresó: “O la folletería... la Universidad San Juan Bosco, la Universidad del Chubut... ver lo que ofrece la Universidad SXXI en la provincia o en las localidades aledañas, por ahí San Martín o Costa... uno le da diferentes opciones”. A raíz de este trabajo, la docente, además de ofrecerles estas propuestas, busca generar un rol activo en ellos/as, donde cada uno/a busque, indague y conozca. Ella expuso “que investiguen, tres carreras, tres oficios, los planes de estudio, dónde se puede estudiar, qué salida laboral tiene, cuánto dura la carrera, o sea, todo lo que sea relevante a eso, que lo indaguen bien”. De esta manera, también refirió a la necesidad de dejar que ellos/as mismos/as indaguen si ya tienen una decisión tomada que analicen y se pregunten acerca de la misma. Decía: “hay que dejarlos, que es válido, querés ser policía bueno, la idea es que vos sepas lo que estás eligiendo, que conozcas, que veas qué puede llegar a pasar, de qué se trata... ¿vos sabes cuánto gana un policía? ¿a qué estás expuesto? ¿Qué te puede pasar?, ¿Cuántas horas trabaja?, ¿estás dispuesto a eso?”.

Proceso de construcción de una elección en contexto de pandemia por Covid19.

La docente consultada relató cómo fue la experiencia de dar el espacio a través de encuentros virtuales. Aludió que es necesario estar cara a cara con el/la estudiante y expresó “vos necesitas el cara a cara con ellos... para que se cuestionen, se pregunten, si sirve... sino, no fluye el proceso”. Sostuvo que desde la virtualidad no siempre se conectan todos/as, asimismo asevera como dificultad que el estudiantado no dialoga desde una computadora; manifestó la importancia y necesidad de verlos/as, ya que a través de ese contacto, ella puede dar cuenta de cómo están, cómo va su proceso de elección. Así, la docente expresó “te das cuenta de todo, si te está mintiendo, si está nervioso, si le genera angustia. La cara comunica todo, los gestos... y ahí no puedo ver”. Aquí se releva lo fundamental del encuentro, no sólo el encuentro entre docente-estudiantes, sino entre pares, lo que facilita el diálogo entre ellos/as, mientras que desde la virtualidad es más complejo llevar adelante, ya que también menciona que muchos no encienden su cámara para ser vistos, lo que al final hasta resulta incierto si el estudiante se encuentra en la clase o no. Aquí surge importante analizar los contextos de aprendizaje generados en la pandemia en tanto experiencias y los registros generados en las relaciones sociales entre estudiante-estudiante y docente-estudiante dentro del desarrollo de la construcción de un proyecto de vida basado en el estudio.

Acompañamiento virtual para propias elecciones. La docente consultada aportó datos positivos respecto de lo que facilita y/o facilitó el acompañamiento virtual. En este sentido aludió que la conexión virtual entre docentes y estudiantes permitió compartir pantallas a los fines de ingresar a diversas páginas de universidades y/o institutos terciarios y conocer las diferentes propuestas académicas que ofrecen, así como los requisitos y lineamientos para acceder a políticas educativas. Decía “vemos los links y comparto la pantalla y vos vas direccionando cómo ellos pueden hacer, entramos a la página, la conocen y hacemos ahí de interactuar más con lo virtual... vamos leyendo los lineamientos, a quién va dirigido, que hay que hacer, qué formularios, que ellos puedan indagar o llamar”. Así, reconoció que los aportes generados por la virtualidad facilitan otro acercamiento a conocer las diversas instituciones y propuestas, lo que también facilita a que el estudiantado ingrese por sí sólo posteriormente y genere un rol activo por parte de los/las interesados, viéndose motivados por lo novedoso que surge. Por otra parte la docente asumió que realizó las orientaciones y acompañamiento para la realización de los trámites previos de la elección; de igual modo, manifestó indagar sobre aspectos de salud, obra social, trabajo de los/las

padres/madres, entre otros y expresó “los orientas... esto lleva mucho tiempo, tenés obra social o no tenés obra social, tenes que ir a estos lugares, público o privado y que arranque... hago el acompañamiento para los trámites, los asesoro para que los hagan”.

Pasantías y experiencias para la construcción del propio proyecto de vida. La docente consultada dio cuenta del proceso de pasantías que se desarrolla en esa materia, que si bien, en sus propias palabras aún no se puede desarrollar por factores externos, planteó que el objetivo del mismo es que los/las estudiantes tengan un acercamiento real de cada oficio o de cada carrera para que a la hora de realizar la elección y/o decisión, la misma sea tomada conociendo lo mejor posible con qué se enfrentarán en un futuro no tan lejano. La docente relató “Tenes negocios, la YPF que es privada, el Hospital, la Municipalidad, o sea, todas las instituciones, que ellos vean todo. Que vean todo, si hay una construcción, tenían que ir a ver a un albañil cómo trabajaba”. Expuso la importancia de conocer diversas experiencias de diversos trabajos que pueden llegar a realizar, acercándose lo más que puedan a una realidad, que acontecerá posiblemente en sus vidas posteriormente. Aludió también a que los/las estudiantes realicen diferentes entrevistas a diversos profesionales, estudiantes avanzados y/o personas que se fueron a estudiar y volvieron y sostuvo que este conocimiento les permitirá proyectarse en un otro que también se fue a estudiar y que lo logró, o se encuentra haciendo otra cosa que también le guste. Decía “ellos tienen mucho de eso: ‘oh no voy a llegar’ lo ven re difícil proyectarse y la verdad es que hay gente que estudió acá, se fué y se recibió, no lo ven dentro de sus posibilidades, como que ni siquiera lo piensan. Que ellos lo puedan ver, que es posible”. Se desprende de lo descripto la importancia de conocer a otros que también experimentaron en cuanto a sentimientos y pensares similares a ellos/as a la hora de concluir el secundario, y a pesar de lo que ello influye, tomaron una decisión que pudieron sostener en el tiempo a pesar de las dificultades y realizar algo que les sea gustoso. La docente remarcó la importancia del deseo propio y la motivación, que es el motor que en definitiva genera el movimiento. Este aspecto fundamental para la construcción del propio proyecto de vida tiene que ver, dijo la docente, con la apertura y predisposición que cada uno/a tenga de indagar sobre sus propios intereses, saber qué los motiva, a qué estarían dispuestos o a que no - en cuanto a distancias y cercanías por ejemplo- cómo se visualizan a futuro, etc. Ella también mencionó que la materia al ser parte de la currícula escolar, es un espacio que también es evaluado y por ende, hay quienes sólo pretenden aprobar sin realizar un proceso más profundo respecto de estos temas.

Por otra parte, aludió que la elección del estudiantado o la decisión a tomar, no determinará toda su vida, por lo que expresó “uno puede ser multifacético, puede ser que lo que empezaste ahora no te guste, porque las materias no te gustan, o la salida laboral, no te ves haciendo eso y es válido, está bien”. Reafirmó así que la adquisición de diversas experiencias es lo que habilita el aprendizaje y expresó “Uno así aprende, experimentando nuevas situaciones, las elecciones son válidas, si vos elegiste una carrera o no... uno nunca pierde, ganaron conocimiento en un área específica, no perdieron el tiempo, eso no va a determinar toda tu vida”.

Técnicas de estudio en la escuela. La docente consultada mencionó las herramientas que brinda a los/las estudiantes a punto de egresar. Manifestó que uno de los aspectos abordados son las técnicas de estudios y dijo: “cómo hacer un resumen, cómo hacer un subrayado, un mapa conceptual. La idea es que lo demos en articulación con otras áreas”. También reconoció que es poco el material que se brinda al respecto y asumió que es en lo que más dificultad presentan quienes comienzan una carrera universitaria y/o terciaria. Ella expresó “les va a servir, porque poco y nada ven acerca de técnicas de estudio... es lo que más se les complica cuando llegan a la universidad. Ni siquiera toman apuntes, nada”.

Importancia del acompañamiento familiar. La docente entrevistada hizo hincapié en la importancia y necesidad del acompañamiento familiar, factor con mucha relevancia en este proceso. Decía “El acompañamiento es fundamental en esta etapa y en todas las etapas evolutivas de la vida, en esta etapa donde hay tantos cambios, tantos duelos... porque uno abandona un montón de cosas, en la adolescencia tienen que estar... el acompañamiento puede ser positivo o negativo”. Mencionó así los “tipos” de acompañamientos visualizados a lo largo de su propia trayectoria docente y relató que si bien muchos padres/madres verbalizan el deseo de acompañar, posteriormente en ese momento concreto muchos “se desligan” sostuvo. Asimismo dijo “vos podes escuchar hablar y decir, ‘yo quiero que estudie’ pero a la hora de la acción nadie acompaña, todos se desligan”. Así, reconoció que también hay quienes refuerzan el sentido del esfuerzo y sacrificio, y es tanta la carga que adjudican a ello que “Ellos piensan que contándoles esto de todo el sacrificio que sí, hay casos que si, como que los motiva... pero hay casos en que vos lo haces cargo de toda la situación, hay casos donde los papás les hacen ver eso y el chico se retrae y dice ‘no, mejor no porque es mucho gasto’ expresó. Por otra parte, manifestó que también está aquella familia que sí acompaña realmente los deseos de su hijo/a y sostienen ese acompañamiento ya sea con

buenos o no tan buenos resultados y se visualiza el apoyo y el aliento en todas las decisiones tomadas. Asimismo refirió haber observado a padres/madres que “no acompañan la elección y los chicos como que se tienen que manejar y hacer solos”. En este sentido, la docente aclaró haber escuchado dichos que de alguna manera pueden leerse e interpretarse como justificaciones para el acompañamiento necesario. Manifestó “ellos se justifican en ‘yo no sé leer’, ‘yo no sé’, ‘no puedo ayudarle en nada’, ‘no entiendo nada’”. A raíz de esto, sostuvo que muchas veces el estudiantado no necesita eso, sino que sea acompañado con un mate, con una palabra de aliento, un abrazo, aquella contención que se reviste de cariño para poder sostener un camino posiblemente con obstáculos. Aludió a lo fundamental de la palabra, a través de la cual se comunica padre/madre/hijo, y que será la vía por la cual se construya o destruya un futuro posible. La docente expuso “uno tiene que ver de qué lado se lo dice, cómo lo dice, es re importante la palabra, porque re marcas”. Sobre esta misma línea mencionó que a los/las estudiantes les pesa mucho lo que le digan sus familias. Y agregó “y lo que no dicen también”. Mencionó que quizás el/la estudiante desea continuar con su trayectoria educativa pero la familia no cuenta con los recursos, o no se habla del tema en profundidad, no se habilita el diálogo y/o no hay apertura para ello. Decía “Capaz la familia tampoco sabe cómo expresarse”; así el diálogo para estas cuestiones importantes se posterga y/o no sucede. De acuerdo a esto, entendemos que sostiene la importancia de involucrar a las familias dentro de los procesos subjetivos y de propia construcción de proyectos de vida, lo que habilitará posibilidades reales de sostener la trayectoria desde otro lugar, con acompañamiento real y conocimiento de cómo se siente su hijo/a y lo que realmente necesita para ello.

Percepción docente del nivel educativo secundario. La docente entrevistada manifestó su parecer respecto del nivel educativo secundario y reconoció que el que dispone la escuela secundaria de la localidad de Tecka es bajo. Expuso: “son re mediocres, porque son bajos, el nivel es bajo y cada vez son más bajos”. Remarcó que es algo que viene sucediendo desde hace algunos años. Decía “es un arrastre de hace tiempo, no ven nada de algoritmo que son temas que tienen que ver, no ven nada. Cuando te vas a la universidad y haces algo contable, la sostienen pero es recurrar y recurrar”. A través de esto, se pone de manifiesto no sólo el bajo nivel percibido por la docente, sino su influencia en las propias trayectorias educativas de los/las estudiantes, mayormente en quienes desean continuar una carrera terciaria y/o universitaria.

Conocer instituciones de educación superior en el marco de Proyecto Vocacional.

La docente consultada mencionó las estrategias empleadas para que el estudiantado conozca las propuestas académicas u oficios en los lugares más cercanos a Tecka. Refirió que de los años en que ella está a cargo, se busca que conozcan de manera personal las instituciones, por lo que se autogestionan viajes a los fines de cumplir con este objetivo. A su vez asumió que esto se da de manera “independiente”, es decir, sin articular con otras instituciones locales para tal fin. Ella expresó “No recibimos ningún tipo de información y no trabajamos ni en red ni en articulación”. Respecto de alguna experiencia, asumió “los llevamos a los chicos, nos quedamos como dos días, hicimos todo el recorrido, pasamos por el Centro de Formación también a ver oficios o qué cursos tenían ellos ahí. Fuimos también a diferentes sitios de emprendimientos, fuimos a un aserradero y otro de la miel, como se extrae, como se hace... después el Instituto de Formación Docente y bueno, la Universidad”. Mencionó que al llegar a los lugares, previamente ella informaba la mayor cantidad de propuestas posibles, como así también, los cursos de nivelación o los cursos de pre ingreso existentes. En cuanto al viaje, la docente asumió que los ingresos para ello, son generados por los propios estudiantes ya que la escuela no cuenta con recursos para ese objetivo y tampoco hay una cooperadora. Manifestó “es una autogestión, los chicos mismos se tienen que movilizar, hacer ventas de cosas para poder juntar la plata, es difícil sostenerlo”. De lo expresado, pareciera que surge un obstáculo para mantener dicho proyecto todos los años, ya que no se cuenta con acompañamiento institucional para ese movimiento con estudiantes a otra localidad.

Factores que influyen en el nivel académico de educación secundaria. La directora de la escuela secundaria N° 782 de Tecka, reflexionó acerca del nivel académico secundario que percibe de la institución y mencionó que se encuentra atravesado por diversos factores que repercuten de manera directa; así lo encontró relacionado a la pandemia por Covid19 y también a los paros habidos desde el año 2018 aproximadamente, los que se acrecentaron con el tiempo. Decía “se perdió muchos días de clases y los contenidos mínimos no estaban dados, entonces se perdió todo ese tiempo y ahora con la pandemia se agravó el problema”. En sus palabras remarcó que aquel escenario ha generado desmotivación en el estudiantado, relacionado también a la suma de posibilidades que el sistema brinda para la aprobación de materias. Expresaba “no tienen motivación ya sea en la entrega de los trabajos prácticos, una evaluación y esto también puede ser que saben que se les dan muchas oportunidades

entonces es como que se relajan”. Debido a estos factores, mencionó que se ha generado un cúmulo de dificultades en cuanto al nivel educativo y refirió específicamente a la lectura comprensiva, lo que asumió, se ve en todos los niveles. Entendía que la interpretación de un texto se presenta con muchas dificultades, como así también; “hablar de una manera coherente o fluida, cómo hacer un trabajo práctico, cómo hacer un informe”. Estas habilidades son reconocidas por la docente como contenidos que se ven mayormente en los últimos años, pero en vistas de los escenarios emergentes, el estudiantado no ha alcanzado a adquirir. Decía “si bien siguen y continúan les cuesta mucho”.

Dificultades en el Nivel Superior. La directora expresó su opinión en cuanto a las dificultades que presentan los/las estudiantes en el nivel superior. Así, mencionaba que estuvo presente en el primer año universitario de una carrera de la UNPSJB y de acuerdo a esta experiencia, manifestó que a pesar de las herramientas y apoyo pedagógico que se brindaron, las mismas no eran suficientes. Decía “no alcanzaba porque cuando ingresaban se encontraban con que era demasiado el material que tenían que leer, bueno eso de leer el material, después organizarse, cómo organizarse para estudiar, son muchas materias, entonces cómo empezar y sólo digamos, porque como son carreras universitarias tampoco es que tienen mucha ayuda digamos. Entonces es como que se les dificulta mucho eso.” Aquí denota lo complejo de atravesar el primer año universitario, lo que entendía, es un proceso que se atraviesa medianamente sólo/a y/o con pares, si es que se cuenta con ellos/as. La docente aludió que el cambio de nivel se da de manera abrupta, por lo que las dificultades se evidencian de manera compleja y angustiante. Manifiesta que quienes mantuvieron un trayectoria “buena” en el nivel medio les va bien en el nivel superior, (relacionado sumamente a la actitud del/la estudiante); decía “eran responsables, porque tenían constancia, voluntad.”. Sin embargo, también aludió a aquellos que ya tienen una carrera o ya trabajan en educación, por lo que se lo toman de otra manera y por último a otros que les cuesta mucho más. La directora asumió que estas dificultades se agravaron con la pandemia, ya que no contar con la presencialidad y la pérdida de clases tenidas por paros, ha generado la inconstancia en las clases por lo que aumentaron los obstáculos a la hora de sostener una trayectoria de nivel superior, definiendo que les cuesta más y/o abandonan la carrera. Refirió por ejemplo que “la presentación de los trabajos, es como que no sabían justificar un texto o hacer una elaboración propia de un autor, era todo más copio y pego, eso costó un montón.”

Educación y pandemia por Covid19. La directora entrevistada manifestó su visión de la educación durante el contexto de pandemia. Aludió que a pesar de que la escuela trató de estar, de manera virtual y de no perder el contacto con el/la estudiante, dicho contacto también dependía de la familia y del mismo estudiante. Asumió que el contacto establecido durante dicho contexto era a veces sumamente responsabilidad del estudiante, reconoció haber estado presente en el nivel universitario donde en los casos en que el/la estudiante era responsable e independiente podía organizarse para sostener la trayectoria. Mencionó que si bien el/la estudiante en el nivel secundario también presenta una cuota de responsabilidad, la familia cobra un rol fundamental para acompañar esa conexión y así darle continuidad a su educación. Expuso “eso dependía mucho de la familia, de poder acompañar.” Aludió que a veces a pesar de que la familia deseaba acompañar no podía. “no tenía el nivel cultural apropiado para acompañar, entonces por ahí acompañaba pero cómo podía” expresó.

Estrategias para mejorar el nivel académico secundario. La directora mencionó algunas estrategias que considera necesarias a los fines de mejorar el Nivel Educativo Secundario. Así, asumió en primera instancia como fundamental lo necesario de las capacitaciones para los/las docentes, mencionó que hace mucho tiempo no se dan, resultando sumamente necesarias a los fines de identificar problemáticas de aprendizaje en el estudiantado. Expresó “capacitación de los docentes que hace mucho tiempo que no hay en secundario.” Por otra parte, sostuvo que éstas pueden brindar aspectos relacionados a los criterios de evaluación y/o cómo mejorar las metodologías de enseñanza, cuestiones todas relacionadas a mejorar el trabajo institucional y el trabajo para con los/las estudiantes. La docente expuso “Si entiendo que se puede mejorar pero tienen que haber políticas integrales que puedan mejorar, o sea, no solamente el docente tiene que trabajar para que el alumno aprenda sino es parte de todo el sistema educativo”.

Funciones de la escuela secundaria y sobrecarga. La directora reflexionó acerca de las funciones de la misma y también respecto de la sobrecarga que acontece en ella. “Cada vez tiene más funciones que no son las pedagógicas entonces como que hace lo que puede, pero la enseñanza pedagógica que es lo fundamental de la escuela es como que se ve desdibujado. Siempre es la urgencia, la emergencia.” expresó. Así, se trasluce también el grado de frustración institucional que no sólo se percibió en el decir de la entrevistada, sino en lo que acontece diariamente en una institución educativa. Claras fueron las palabras de “emergencia” y “urgencia” que utilizó la directora, donde la función pedagógica se desdibuja

y lo importante de ello pasa a un segundo plano cuando surgen cuestiones sociales - emergentes sociales - por atender. Así, la entrevistada mencionó las dificultades que se presentan para realizar un “proceso más consciente” respecto de cómo mejorar, cómo llegar al estudiante y que éste se apropie del conocimiento. Al respecto decía “Son muchas cosas que hay que atender para que realmente haya un producto final que se pueda ver, ya sea en las notas o en el nivel educativo del secundario por ejemplo.” Tal trabajo resulta sumamente complejo si se tienen en cuenta todas las variables que intervienen en el cotidiano no sólo de la institución, sino de todos/as los actores que se encuentran en ella, mientras también se debe realizar el trabajo de organizar la institución, planificar y/o buscar referentes para actividades/encuentros puntuales por ejemplo. La directora expuso “es mucho lo que hay que hacer y hay poco tiempo para planificar, para organizar, para ver quién lo va a hacer, para saber quién va a ser el referente o qué van a trabajar, medianamente se trata de cumplir con eso.” Aquí se percibe que ese “se trata de cumplir” resuena como aquello que se intenta hacer frente a los propios avatares y dinámicas que se suceden en la escuela.

Políticas educativas. Atraer estudiantes y/o fortalecer vínculos. La directora entrevistada mencionó las políticas educativas que se implementan y sus objetivos para sostener las trayectorias escolares de los/las estudiantes. Ella mencionó que existen diversas políticas a nivel nacional que intentan atender las dificultades de aquellos estudiantes que tienen intenciones de abandonar su trayectoria, quienes ya han abandonado y/o quienes están en riesgo de repitencia. Decía “Volvé a la escuela”, después está el “Egresar” para chicos que tienen alguna materia y las puedan sacar y así terminar la secundaria. Después un montón de horas para estos talleres que se dan en la escuela para fortalecimiento de las disciplinas, habían talleres por ejemplo de educación física, de artística que algunos empezaron, estos son todos para fortalecer el vínculo y atraer a los estudiantes. Es otra manera de estar motivados a través de la escuela”. Ella también hizo hincapié en la importancia de la construcción del vínculo dentro de la escuela, lo que a su entender, facilitaría que el/la estudiante permanezca y continúe con su trayectoria. Mencionó que en estos talleres se utilizan diversas estrategias y herramientas para generar acercamiento al estudiantado, atrayendo a aquellos que presentan una trayectoria compleja. La directora asumió que en los últimos años “se ha perdido el hábito de estudiar, el hábito de ir a la escuela” y así, puso en consideración nuevamente la importancia del vínculo a través del cuál el/la estudiante es convocado para continuar con su educación. A través de ello comprende, se dará también la

importancia que la escuela tiene para cada estudiante y asumió que “no es lo mismo ir que no ir, que lo valoren, que encuentren algo en la escuela que los motive a no dejar”.

En cuanto a la gestión de becas de ayuda económica que se gestiona desde la escuela, la directora aludió que cuentan con varias para su acceso; distinguió “la beca de retención, para que estudien en el secundario y continúen, la de pueblos originarios, y becas para aquellos que tiene un buen rendimiento, pero bueno es por promedio, te piden el boletín. Hay otras que no, que no importa la nota final digamos, sino que tienen que cumplir con otra serie de requisitos, recibos de los padres y eso.” En cuanto a la beca PROGRESAR mencionó que no se tramita en la escuela, sino que desde allí solo se certifica que el/la estudiante estudia y los trámites se realizan por ANSES. Asimismo, mencionó una beca para estudiantes egresados/as donde el acceso depende del promedio académico, el cual debe ser entre 9 o 10 y concursan estudiantes de toda la Provincia del Chubut.

La directora relató que desde la institución educativa se intenta ayudar con la difusión de las mismas, orientar con la documentación para luego, elevarlo al Ministerio de Educación. Y en cuanto al acceso, expresó que “generalmente también se tiene en cuenta si es una escuela rural, también se tiene en cuenta toda la documentación que presentan los padres en cuanto a recibos de sueldo, condiciones de vida de la familia y bueno, yo recibo esas planillas y elevo”. Manifestó que en mayor medida, las becas gestionadas se han adjudicado -aun siendo hermanos/as - “es alto el porcentaje” comentó. Asimismo aludió que como institución, también sugieren que se les brinde el aporte económico. Decía “en algunos casos recomendamos que se les dé, ya que hay casos más complicados, entonces recomendamos o sugerimos.”

Sistema educativo. En la entrevista mencionó que la pandemia por Covid19 vino a empeorar y complejizar no sólo las trayectorias escolares del estudiantado, sino también sus “soluciones”, que inevitablemente trajeron consecuencias. Asumió en primera instancia que como consecuencia de los paros de docentes y auxiliares de la educación, se han perdido muchas clases, lo que ha afectado la continuidad educativa. De acuerdo a las palabras de la directora, actualmente los/las estudiantes se encuentran sobrecargados debido a que en contexto de pandemia, de acuerdo a los decretos realizado por el Ministerio de Educación no se repetía y con ello, muchos/as estudiantes pasaron de año con muchas materias que hoy en día deben aprobar de alguna u otra manera. Decía “en algún momento se ven todas estas

consecuencias de estos años tan discontinuos digamos, estas son todas consecuencias de políticas educativas”.

Continuidad educativa en el Nivel Superior y dificultades. La directora manifestó su punto de vista en cuanto a las dificultades que se le presentan a los/las estudiantes de esa localidad que desean continuar con su educación superior. Mencionó que la primera “traba” que se presenta es que deben trasladarse a otro lugar, dado que en Tecka no se cuenta con ofertas académicas de nivel superior, lo que conlleva a que se deban mover del lugar de origen. Teniendo en cuenta esto, el segundo obstáculo que se presenta a su entender, es el lugar donde albergarse en lo que transitan su continuidad educativa, factor fundamental para sobrellevar una vida en otro lugar. Dijo “por un lado tienen que ver de conseguir trabajo o ver cómo se sostienen o si consiguen alguna vivienda para estar en algún lugar y a partir de ahí continuar con sus estudios”. Aquí surge como elemento transversal, contar con una vivienda y poder sostenerla en el tiempo, mediante el relato de la directora se entiende que a partir de contar con esto es posible dar continuidad a la propia trayectoria educativa de un/a joven. Sin embargo aludió “hay otros que no, porque no tienen los recursos para poder continuar, o sino tienen que buscar de qué manera pueden independizarse, conseguir un trabajo y de ahí estudiar o estudiar y trabajar.” Si bien manifiesta que es viable la continuidad, se comienzan a visualizar otras variables para sostenerlo, además de contar con una vivienda implica también contar con un ingreso económico que lo permita -en caso de alquilar o para alimentación, materiales de estudio, vestimenta-, lo que a su vez depende -en algunos casos- de la propia familia, y si no recae en el propio estudiante que se ve forzado a buscar un trabajo. La directora expresó “el recurso económico es fundamental”. En cuanto a aquellos/as jóvenes que no pueden irse, refirió “los que se quedan ahí no pueden ni estudiar ni trabajar, dependiendo de los padres, pero no encuentran una autonomía tampoco laboral o económica”.

Transición del Nivel Secundaria a educación de Nivel Superior. La directora manifestó su opinión acerca de las dificultades que se presentan en el traspaso de la educación secundaria a la educación superior y lo asoció a la falta de articulación entre las mismas. Decía “esto es a nivel política educativa o a nivel ministerio, no hay una política o un programa que nucleee, articule o que prepare a los.. ya sea a los docentes que van a recibir a los estudiantes del secundario, ni tampoco a los docentes de las escuelas secundarias de qué es necesario o cómo preparar para que se inserten en un nivel superior, se trabaja muy

independiente”. Esta ausencia de políticas, que nuclea de alguna manera el trabajo realizado en el nivel secundario y el trabajo por realizar en el nivel superior, decanta en las propias trayectorias de los/las estudiantes, lo que se refleja en las dificultades que los mismos mantienen a la hora de ingresar a una institución de nivel terciario y/o universitario, quedando expuestos al nuevo escenario que deben asimilar y a las dificultades propias del cambio de nivel con sus complejidades. Asimismo, reflexionó respecto de los talleres de ingreso que se disponen en la Universidad, sin embargo aludió que no se dan en todas las facultades y por ende tampoco en todas las carreras, lo que genera que quienes deseen estudiar y presenten dificultades en algún área particular se vean forzados a buscar por sus propios medios herramientas para sobrellevar de la mejor manera la situación. Ella expresó “falta un diagnóstico para ver lo que se necesita, del estudiante del secundario, con qué perfil debe salir para que se inserte en el nivel superior, no hay articulación. Los docentes que dan Proyecto Vocacional hay muy poco encuentro con las instituciones que van a recibir a esos estudiantes, si es que hay”.

Trabajo articulado en la escuela para fortalecer las trayectorias escolares. La directora mencionaba las herramientas que brinda la escuela al estudiantado para enfrentar los desafíos propios de continuar con su educación. La docente mencionó que la intención está presente, reconociendo que falta mucho aún. Decía “Nos falta mucho, volver a eso, a los intereses, las motivaciones, la comprensión lectora, la resolución de problemas y esos son pilares fundamentales del saber hacer, pero te das cuenta que cuando egresan, cada vez les cuesta más a los chicos”. En relación a esto, surge como atenuante la organización propia de la institución escolar, amenazada por el propio devenir de la vorágine escolar donde “falta un trabajo en equipo, donde haya propósitos claros en este tiempo, en qué momento, en qué cursos, con qué estudiantes, con qué disciplinas, con estos docentes.” Mencionó que si bien los/las docentes tienen proyectos, asumió falta de articulación entre los mismos y entre otras instituciones y/o universidades, que faciliten que la continuidad educativa se curse con mayores herramientas.

Acompañamiento familiar en educación secundaria. La directora reflexionó acerca de la importancia del acompañamiento familiar en la educación de los propios estudiantes. Relató “La escuela sola no puede, tiene que convocar, tiene que informar sobre la trayectoria, sobre todo si le pasa algo a los estudiantes, hay un montón de circunstancias que se dan entonces se tiene que convocar a la familia, y lo ideal es que sea un trabajo en conjunto”. En

este sentido mencionó que a pesar de que actualmente se ha “perdido el valor por la escuela” hay muchas familias que todavía resaltan la importancia de la institución y acompañan las trayectorias de sus hijos/as. Manifestó que hay familias que orientan acerca de qué carrera pueden continuar sus hijos/as o de qué manera se puede brindar la oportunidad de continuidad; sin embargo también relató “hay otros que no pueden digamos, no es que no quieren, sino que no pueden porque no tienen las herramientas, no tienen los recursos entonces es como que cada familia hace lo que puede”. A raíz de esto, la directora expresó que considera un porcentaje importante el que acompaña y reconoce la educación como fundamental para proyectar un futuro basado en el estudio, asimismo aludió que se presentan otros casos, donde la misma familia deja que el/la estudiante decide su propia continuidad, fundamentando, en palabras de la directora: “más adelante lo va a hacer o cuando tome conciencia o sea más adulto va a retomar” postergando así, su propia educación. También decía “En algunos casos si logran retomar pero cuando se dan cuenta pasa el tiempo y no siempre tienen la oportunidad de terminar”.

Por otra parte, resaltó el rol de la institución educativa para las familias y relató que “se perdió la autoridad que tenía la escuela, cuando se citaba a un padre o cuando se convocaba para algún tema algo específico”; sin embargo, sostuvo que aún en menor grado porcentual, las familias asisten cuando son convocadas por la escuela. Esta lectura de la directora da cuenta del papel que ocupa la institución y por ende la educación para la familia y cada uno de sus miembros.

Adjudicación de sentido a la importancia del estudio. La directora mencionó su parecer respecto de la importancia o no que se adjudica por parte de las familias a la continuidad educativa. Ella mencionó que en otros tiempos, se percibía mayor “conciencia” sobre su importancia y de “que se tenía que estudiar”, por lo que se preparaban con mayor anticipación acerca de lo que podían llegar a estudiar o hacer en un futuro próximo. Aquí, resuena que la planificación de un proyecto basado en el estudio se presentaba con mayor frecuencia en el cotidiano del estudiantado, reforzado del propio acompañamiento familiar. Ella decía “ahora bueno, no veo tan marcada esa necesidad de acompañarlos en su futuro, o de pensar que tiene que tener un futuro, que tiene que estudiar, que depende de ellos de elaborar su proyecto de vida, como que nadie les va a facilitar o a organizar”. Surge como fundamental aquí, no solo el acompañamiento que debe recibir el/la estudiante, sino también los recursos con lo que debe contar para que se haga efectiva esa continuidad. Asimismo,

emerge la representación acerca de la educación como una recurso fundante para una vida con mayores oportunidades para el propio futuro. En esta misma línea, la docente expuso: “yo pienso como que no se puede suplantar lo que es un nivel secundario o universitario. Más allá de que uno pueda organizar su vida no puedes proyectar tanto, es como que la base está ahí, en la secundaria, en el estudio, más allá de una mejor calidad de vida o económica por ahí, es fundamental la educación digamos para vivir, para vivir en sociedad, para poder relacionarte, para tener otras oportunidades”. A raíz de este relato, la directora aludió a lo fundamental y trascendental que es la educación en todos sus niveles para un sujeto, ya que mediante ella se realizan las primeras socializaciones para convivir en sociedad, marcando pautas de convivencia, valores y también es a través de la cual se construye y se practica la ciudadanía, la que trascenderá en todos los ámbitos de la propia vida.

Estudiantes y el compromiso con su educación secundaria. La directora mencionó el compromiso que percibe de los/las estudiantes para con las actividades que convoca la escuela. Manifestó que la institución se encuentra sobrecargada de cosas, por lo que las convocatorias al estudiantado cada vez son mayores y el compromiso que visualiza de los mismos es alto. Relató que la institución debe abordar amplias y diversas temáticas, ejemplifica así las jornadas de bullying, prevención al suicidio y de EIB (Educación Intercultural Bilingüe) por lo que el equipo institucional debe trabajarlas para con los/las estudiantes y percibe que los mismos se involucran y participan en las convocatorias que se realizan. Decía “en la escuela veo que en algunos casos están más comprometidos o con más ganas de participar o ahora como están con la creación del centro de estudiante participan más, o tienen un delegado por cada curso o bueno, ahora que tenemos estas jornadas de bullying. La escuela está sobrecargada con un montón de cosas y hay temáticas y problemáticas que sí o sí tenemos que abordar”. Esta acción estudiantil de conformar el centro de estudiantes considera que mantiene en movimiento el cuerpo de estudiantes, generando acciones para promover la participación y espacios de encuentro entre pares.

Planificar un proyecto de vida en la escuela. La directora expresó su percepción de cómo entiende que desde la materia de Proyecto Vocacional se contribuye en la planificación de un proyecto de vida para el estudiantado. Mencionó que lo que se intenta brindar son diversas herramientas de autoconocimiento. Decía “primero que se conozcan, qué es lo que les gusta, le llama la atención, después bueno, que se organicen en cuanto a cómo construir un curriculum, cómo conseguir trabajo, cómo hacer una entrevista, también genera

conciencia de que hay que armar un proyecto de vida digamos, que tienen que pensar en su futuro y que es un proceso y que para eso se requieren un montón de pasos... lo mismo en esto de acompañarlos en cómo presentar un informe, como presentar un trabajo, en estas habilidades, competencias comunicativas y de lecto-escritura, en eso es lo que puede llegar a prepararlos un secundario”. Este relato da cuenta de los aportes del nivel educativo secundario al proyecto de vida de un/a joven que egresa de la escuela de Tecka, donde se comprende que conlleva un largo proceso de aprendizaje y que sólo puede ser brindado por las instituciones educativas donde el acompañamiento de pares y de docentes refuerzan los vínculos y las motivaciones de movilizarse por mejores futuros. En esta misma línea, la docente expresó que también se les muestra que tienen la posibilidad, que si bien se presentan obstáculos “no es nada imposible y que está al alcance y hay políticas que amparan a chicos, que hay becas, que hay oportunidades, que puedan estudiar”.

Trabajo interinstitucional. La directora entrevistada aludió a la inexistencia de un trabajo interinstitucional entre la Municipalidad de Tecka y la escuela. Reconoció que faltan momentos de encuentro para generar un trabajo articulado. La docente relató que los momentos de encuentro podrían permitir en primera instancia realizar un diagnóstico de las necesidades para abordarlas de manera integral, si se conocieran, podrían establecerse acciones a seguir y qué se puede hacer a los fines de mejorar situaciones. Ella decía “Porque en definitiva todos queremos lo mejor para los chicos, pero faltaría más trabajo en conjunto, donde primero se identifiquen cuáles son las dificultades”. Reconoció también la falta de ofertas académicas en el pueblo y expresó “tener un proyecto más a futuro y después bueno... tener ofertas acá o capacitaciones, ofertas de carreras, oficios o capacitaciones con salida laboral a corto plazo también”. Considerando el rol de la institución educativa, la directora mencionó que en aquel hipotético trabajo en conjunto, la escuela también podría llevar adelante un diagnóstico a nivel local que permita visualizar las necesidades y demandas y así generar un perfil con el que se egresaría el estudiante. Esto permitiría trabajar sobre algo puntual y generaría una “consecuencia concreta”, en sus propias palabras. “Es como lo primordial para arrancar, una base para empezar e identificar las necesidades de la comunidad y de aquellos estudiantes que van a egresar y a partir de ahí ver qué se puede hacer, porque la escuela también puede hacer y preparar un diagnóstico o dar el perfil que va a tener el estudiante que egresa y a partir de ahí trabajar”.

Voces de Actores: funcionarios públicos

Administración y organización pública. En una entrevista realizada a una empleada de la Municipalidad de Tecka quien ejerce como administrativa de la misma, se dialogó acerca de su rol allí y el funcionamiento de la institución. Ella sostuvo “siempre de administrativa, pero siempre ha sido un poquito más desde el área social, que és lo que me gusta”. Mencionó que además de lo administrativo, atiende “lo social”, Decía “desde acá manejamos un poquito de todo, si, si. Pero bueno, no están creadas las áreas.” Comentó que al no estar creadas las diversas áreas dentro de la institución, ella también realiza otras tareas, lo que representa también la construcción de sentido que se da institucionalmente a las diferentes problemáticas sociales. Esta lectura refiere también a la perspectiva sostenida desde la Municipalidad, desde donde se legitiman prácticas y quehaceres donde prevalece el sentido común ante la complejidad de la realidad social donde se interviene.

Políticas educativas en la Municipalidad. En cuanto a las políticas educativas, la entrevistada mencionó que sólo cuentan con los formularios de inscripción de la beca nacional PROGRESAR para todos los niveles. Decía “nos mandan para todos los niveles, primaria, secundaria y universitaria.” Refirió también que hace un tiempo se trabajaba con más becas, por lo que expuso “se trabajaba más con todo eso. Yo veía que había más cosas para los chicos, el hecho de que teníamos para trabajar con el albergue, como que salían más becas”. A pesar de ello, aludió a que en la institución realiza los trámites administrativos para la inscripción a estas becas; sin embargo, mencionó que no son informados si la misma se acredita o no. Manifestó “ellos igual lo hacen directamente con el alumno. A nosotros no nos informan si les salió”.

Trabajo interinstitucional. La empleada asumió que las inscripciones a las becas se realizan en las instituciones educativas. Ante esto, expuso “la primaria la hacen directamente en la escuela, secundaria debe ser lo mismo porque de esas dos muy poquitos se acercan a hacerla.” Se entiende así, que cada escuela -primaria y secundaria- inscriben a sus propios estudiantes. También manifestó que años atrás recibían información, confirmando que actualmente no sucede. Decía “la verdad es que años atrás nos mandaban folletos, formularios también desde lo que es la Universidad, como para que nosotros... por ahí le poníamos en la entrada.. o repartíamos.. pero eso tampoco, como que no se hizo más”.

Gestión administrativa de políticas educativas en la Municipalidad. La empleada mencionó cómo se lleva adelante la administración misma de las políticas educativas con las que se cuenta en la institución y sostuvo que se han acercado uno o dos jóvenes durante el año 2021 para acceder a una beca (PROGRESAR). Manifestó que a uno/a de ellos les faltaba documentación por ende sus papales no se enviaron a Rawson, mientras que al otro, desconocen si fue adjudicado con la beca económica. Decía “de las dos se hizo una que no sabemos si salió o no salió.” Al respecto mencionó que la función de la Municipalidad es iniciar el trámite y elevar la documentación a Rawson, desconociendo posteriormente qué sucede con el trámite iniciado. La entrevistada expuso “Nosotros iniciamos el trámite, lo mandamos y eso es todo. Algunos vienen y nos piden que le rellenemos el formulario nosotros o directamente lo llenan ellos”. En este discurso, se define también la referencia que la población presenta para con la institución, manifestando que años anteriores solían realizarse los trámites para cinco o seis jóvenes, a diferencia de estos años. Ante esto, también mencionó la facilidad que percibe de realizar los trámites desde internet, lo que afecta de alguna manera, el número de jóvenes que se acercan a solicitar asesoramiento para el acceso a las becas. Manifestó “Como que ahora existe todo eso de internet, entonces lo hacen directamente, o sea, usan esa vía y acá te digo, vienen muy poco los chicos” sostiene.

Percepción acerca de la gestión administrativa de políticas educativas en la Municipalidad. La empleada mencionó su parecer acerca del sentido o significado que la población percibe para con esa institución, en cuanto a la realización de los trámites para acceder a una beca económica. Ella dijo “toda cosa tiene su requisito y por ahí le piden muchas cosas y... algunos no sé, la mamá o el papá trabajan y dicen ‘no me va a salir’ y entonces capaz por eso no lo hacen”. De alguna manera, esta presunción expone el valor que la institución presenta para la población teckense.

Filantropía y/o Trabajo Social. En entrevista realizada con una empleada municipal de la localidad de Tecka, ella comentaba acerca de las estrategias y/o mecanismos de implementación de políticas educativas para el acceso a la educación. Mencionó que desde la institución no se cuenta con un fondo económico destinado a educación, refiriendo que cada vez que un/a estudiante solicita “ayuda”, “se le dá”. Decía “Si viene y pide no sé, que necesita para algún pasaje o.. todas esas cosas... nunca hay problema, se ayuda, es cuando se hace el pedido. No es que haya un fondo especial, sólo esas veces”. Este discurso deja entrever la perspectiva de intervención de la institución hacia la demanda de las juventudes

que desean poder continuar con sus estudios terciarios y/o universitarios y no cuentan con recursos económicos que lo posibiliten.

Educación y ofertas académicas. Una trabajadora de la Municipalidad de Tecka indicaba las opciones que se ofrecen a través de esa institución a quienes concluyen con su educación secundaria y desean continuar con su educación. Remarcó que no se cuenta con carreras académicas universitarias y/o terciarias; sin embargo, mencionó talleres que ofrece la institución municipal a través del Centro de Formación Profesional. Ella decía “más que talleres que tenemos.. pero nada que, no hay a nivel universitario nada”; mencionó que se realizó un convenio entre dicha institución de José de San Martín y la Municipalidad, siendo los cursos dados, avalados por el Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut. Expuso “tuvimos el de electricidad del automotor, el taller de soldadura, el taller de corte y confección, dos niveles distintos... después tenemos otros talleres, pero esos son de recreación, no tienen certificación. Está el de Carpintería, Pastelería, Reciclado, el de Canto”. Por otra parte, mencionó que a partir de este año se comenzó a brindar clases de apoyo, dirigidas a estudiantes de la escuela secundaria.

Concejo Deliberante local, percepción e importancia de educación. Uno de los miembros del Concejo Deliberante de Tecka a quién se entrevistó manifestó las propuestas que desde esa institución se gestionan y/o impulsan para las juventudes que desean continuar con su educación terciaria y/o universitaria. El concejal expresó que desde el cuerpo legislativo en su conjunto, desde su experiencia, no se ha hecho tal trabajo. Sin embargo, sostiene que desde su bloque partidario (Frente para la Victoria) se ha presentado un proyecto impulsando la generación de una institución del nivel terciario en el pueblo. El expresó “se presentó el proyecto del nivel terciario, que lo hicimos en grupo pero a nivel digamos, partido o bloque.. que fue aprobado... eso fue presentado más o menos...y calculale seis años”.

También comentó (y dejó entrever) acerca de las miradas que prevalecen en el Concejo Deliberante, donde la educación a su entender no es prioridad. Ejemplificó que a través de varias acciones, él particularmente realizó gestiones individuales a los fines de garantizar de alguna manera, el derecho a la educación. Decía “Acá en la parte educativa, yo personalmente he trabajado bastante, hoy por ejemplo, si volvió otra vez la tráfico a traer a los profesores. Así sea a traer un sólo profesor en la tráfico, porque tenes concejales que te dicen: ¿para qué quieren tráfico si viene uno sólo?, pero si te están diciendo que ese es el

problema, bueno ahí está la tráfico. No tenían internet en el secundario, hablé con Mateo, y Mateo me dijo que sí, que no había problema, que les daba internet gratis les colaboré yo particularmente cuando los chicos tenían que hacer el viaje a a conocer la universidad de Esquel de ahí, y que vayan a conocer las carreras, es todo laburo mío, no tiene que ver con el cuerpo, el concejo legislativo no no, nada que ver.”

Manifestó que desde el cuerpo legislativo no considera que haya una actitud unánime que busque caminos viables que garanticen la continuidad educativa de los/las jóvenes que egresan de la secundaria. Y así sostuvo; “te repito, a nivel cuerpo, que sería lo lindo, que vayamos todos para el mismo lado, que haya una preocupación por eso.. no, no lo veo. No, no lo veo.” Remarcó conocer a la población y por ende la demanda concreta que existe en cuanto al tema y manifestó algunas maneras de brindar recursos para quienes deseen continuar, como por ejemplo, colaborar con el alquiler de una casa en Esquel o Comodoro Rivadavia, lugares donde se cuenta con instituciones de nivel superior. De esta manera, reconoció que se garantizaría vivienda a quienes deseen seguir estudiando y/o también expresó que se podría contar con una tráfico que traslade a diario a los/las jóvenes; sin embargo, expuso “falta interés, falta interés de la parte del Ejecutivo”.

Producción y gestión de posible propuesta educativas. El concejal entrevistado manifestó las gestiones que se realizaron o realizan a los fines de generar alguna propuesta educativa en la localidad. Mencionó que desde su bloque se presentó un proyecto donde se impulsaba la generación de una institución de nivel terciario. Sin embargo, el mismo, a pesar de ser aprobado por el cuerpo legislativo, no tuvo continuidad. Decía “lo aprueba el Concejo Deliberante... queda ahí guardado. Quedó todo ahí todo en la nada, quedó guardado... “. El concejal comentó que el mismo proyecto también fue presentado y aprobado en la Cámara de Diputados y aun así no se concretó. Aludió “quedó ahí, nunca pasó nada.. y ya pasaron seis, siete años de esto y no pasó nada”. A pesar de estos resultados, mencionó que también se cuenta con dinero que podría invertirse en alguna gestión que permita, de alguna manera, garantizar la continuidad educativa en los/las jóvenes. “Busquemos la manera” expresó. “Podemos hacer la compra de una tráfico y llevar todos los días a los chicos a que vayan a Esquel a estudiar, pero sin interés del municipio, del Ejecutivo no sale, no va a pasar nada... pero los medios están, las formas están... se puede hacer.. y plata también hay.” En este sentido, se deja percibir que a pesar de contar con recursos para facilitar la continuidad educativa a los/las jóvenes, no se concretan propuestas para tales fines.

Perspectiva de educación y trabajo. El miembro del concejo mencionó sus consideraciones en cuanto a la educación y su relevancia para la población. Indicó “la parte educativa es lo principal, todo arranca desde ahí. Todo arranca desde la educación... el principio de todo es la educación. Si no tenes educación, no tenemos nada.” Reflexionó acerca de las posibilidades en Tecka para ingresar a trabajar (por ejemplo) en alguna institución pública, para lo que se requiere contar con estudios. En sus propias palabras, estudiar implica irse del pueblo, lo que a su vez requiere contar con los medios para hacerlo. Decía “tenés que irte afuera y si no tenés los medios no podés... y lo mínimo que tenes que tener, el alquiler.. un lugar donde ir a alojarte.. no hay. El municipio no lo tiene...”. El concejal verbalizó su perspectiva respecto de la importancia de la educación, como así también los recursos con los que se debe contar para lograr dar continuidad a una trayectoria educativa en el nivel superior y mencionó que la Municipalidad tampoco garantiza de alguna manera aquella continuidad. Expresó “Yo prefiero tener un techo menos, pero tener cinco chicos con educación. Que vayan, que se preparen A ese chico vos le diste vida, que ese chico mañana va a tener una familia, que también va a tener hijos.. y que también mañana va a hacer lo mismo”. De esta manera, señaló su mirada respecto de la relevancia de la educación para un/a jóven y su influencia en toda su vida.

Contexto socioeconómico. El concejal entrevistado reflexionó acerca del contexto socioeconómico de la población teckense, lo que considera repercute de manera negativa en la continuidad educativa de un/a joven del pueblo. Asimismo, manifestó que el no contar con apoyo gubernamental local es otro factor que interviene en dicha continuidad. El concejal sostuvo “conozco a la gente, los chicos.. hasta donde pueden mandar a estudiar a un chico o hasta donde no. Hasta dónde pueden aguantar. El Municipio brilla por su ausencia en eso, no lo tiene en cuenta a eso... nada, no les pagan ni un pasaje nada, falta eso, el apoyo”. En este sentido, mencionó claramente las dificultades que presentan las familias para mantener a un/a hijo/a estudiando, “lo que pueden aguantar” para garantizar la continuidad. También expresó que por su parte, la Municipalidad de Tecka no brinda y/o genera propuestas y/o políticas educativas locales a los mismos fines El concejal expresó que los/las jóvenes “terminan trabajando acá.. la única salida laboral más rápida que tienen es el campo... irse a trabajar al campo o terminar de ayudante de albañil o terminar con un plan, un contrato en el municipio.. y ahí terminan los jóvenes, ahí termino”.

Sentires y pensamientos en cuanto a proyectos de vida basados en el estudio en jóvenes.

El concejal entrevistado mencionaba las posibilidades y dificultades de generar un proyecto de vida basado en el estudio en las juventudes de la localidad. Así, se refería a las realidades de las familias del pueblo y sus dificultades económicas a la hora de garantizarle a un/a hijo/a su continuidad educativa. Expresó “a los padres no les alcanza. Chicos de diecisiete, dieciocho... después ya se le vienen los veinte y después se le vienen los veintipico y no van a estudiar nunca más... porque ya se les fue la vida, ya está ¿Qué ganas de estudiar les va a dar? ya se casan, ya tienen hijos o se mandan alguna. No tienen nada...”. Estas palabras traducen de alguna manera su sentir y pensar respecto de las proyecciones viables en el pueblo, lo que de alguna manera también define las imposibilidades y obstáculos que se presentan a quienes desean proyectar un futuro basado en el estudio, teniendo como únicas opciones el trabajo rural y/o las “changas” en construcción. Por otra parte, el concejal expresó sus propios sentires: “a mí lo que me da es impotencia, ver que tenemos soluciones ahí en la mano... tenemos las herramientas para dar solución a esto. A mí me calienta eso. Por eso los enojos, los malos ratos.. laburas y no les importa, me pone triste ver a los chicos así, ellos pueden ser alguien en la vida bien... y quedan atrás del culo de las ovejas acá, así quedan”.

Problemáticas locales y percepción al respecto. El concejal entrevistado reflexionó acerca de las problemáticas que visualiza no sólo en términos educativos, sino también habitacionales y cómo esto podría revertirse en términos positivos para la inversión en educación. Mencionó que si bien todos los años se construyen viviendas, -expresando que las mismas son monoambientes- las mismas no son garantía de viviendas dignas ya que posteriormente incurren en problemáticas complejas producto de la falta de espacio para familias con más de tres miembros. Expuso “Monoambientes de tres por tres, ¿cuántos viven ahí adentro del tres por tres? cinco integrantes, como mínimo he.. ¿Y es solución un techo de esos?, ¿es solución? No, no es solución, es un problema”. A raíz de esto, expuso que construir una casa menos, posibilitaría “invertir en un pibe”. Expresó “viviendas, obviamente que hacen falta viviendas ... pero todos los años se están levantando diez casas, quince casas, veinte casas, sino mejoramiento de acá, de allá... esa casa menos, sabes que... invertiste en cinco chicos, o en dos... o en uno, no se. Pero es como digo, ¿sabés el valor que tiene eso?”. A través de esto, el concejal también expresó su pensamiento en cuanto a estrategias posibles para generar propuestas que garanticen la continuidad educativa y

planteaba otras problemáticas que se deben atender de manera integral, en pos de garantizar los derechos.

Demanda de las juventudes. El concejal consultado relató que en el marco de la presentación de un proyecto presentado por su bloque partidario -que proponía la generación de una instituto de nivel terciario en el pueblo- realizaron encuestas a la población con el objetivo de conocer sus intereses y demandas en cuanto a las ofertas académicas a las que desearan acceder. Decía “a lo que más apuntaron ellos fue a educación física, después maestro y enfermería. Esas fueron las tres carreras que ellos eligieron.. que se notó en las encuestas”.

Dificultades para la continuidad educativa. El concejal entrevistado reflexionó acerca de las dificultades que observa cuando los/las jóvenes se van a estudiar a otro lugar. Expresó “lo principal yo creo que es el problema de ellos es el alquiler... que se tienen que ir y tienen que alquilar, por ahí para comer se las rebuscan un poco pero lo principal es eso, el techo, el alquiler. Ese es el drama más grande que tienen los chicos para irse a estudiar.” Ante dicha dificultad, el concejal remarcó percibir muchas ganas de estudiar y entusiasmo por parte de la juventud de Tecka, sin embargo, se encuentran con esta dificultad que atraviesa desde cero el deseo de poder dar continuidad a su trayectoria educativa.

Inversión económica en educación. El concejal entrevistado expuso su percepción acerca de la relevancia que se da a la educación por parte del Poder Ejecutivo y reflexionó sobre las inversiones económicas que debieran realizarse en dichos términos. Decía “nunca invirtió en educación...(…) ya va para los... no sé, treinta años ya hace que está y nunca invirtió en educación, nunca le importó”. Asimismo, adjudicó la falta de inversión al decrecimiento demográfico de la población y expresó “Tecka ya tendría que ser el doble de lo que es... pero el tipo nunca invirtió” aclaró acerca del intendente local.

En cuanto a la existencia de fondos económicos municipales destinados exclusivamente a educación y al respecto, el concejal manifestó que como tal sólo conoce un fondo para mantenimiento de edificios escolares. Sostuvo “son fondos que tienen para mantenimiento y esas cosas para la parte educativa sí ¿tiene algún fondo para ayudar a un chico que se fue a estudiar? no, que yo sepa no, no la tiene”. Al respecto, se indagó sobre las posibilidades de generar un fondo municipal específico para garantizar la continuidad educativa ante lo cual respondió que era efectivamente posible. Expresó “eso pasa por el

interés, primero del Concejo Deliberante y meterle presión al ejecutivo, al intendente sí, es viable eso, no no es una locura.” Acerca de las acciones instituciones mencionó “eso no lo hacen, no lo hacen, no tienen ganas de ver a chicos de Tecka que sean profesionales... no, no la tienen, les da lo mismo”.

Información pública, ciudadanía y legitimidad de prácticas institucionales. El concejal entrevistado reflexionó acerca del conocimiento de la información pública y mencionó específicamente desconocimiento sobre el fondo con el que cuenta el Concejo Deliberante. Decía “vos me preguntas ¿cuánta plata tiene el Concejo?, y yo lo ignoro, no sé. Preguntale a Correa, tampoco sabe y es el Presidente del Concejo”. Asimismo expuso que ante los innumerables pedidos de informe solicitados, que “nunca les contestaron”. Decía “¿Cuántos pedidos de informe habremos hecho? hacíamos pedidos de informe y nunca nos contestaron uno. Seguimos con las mismas preguntas de siempre, te entran los presupuestos anuales, nunca mandan una licitación de nada, siguen los ‘otros servicios’ y número grandes. Esto es una joda”. Estas palabras aluden al ejercicio de ciudadanía que se expresa en esa institución, en términos del conocimiento de información pública que se desconoce. Ante esto, el concejal también manifestó los propios dichos de la población ante las demandas que se presentan respecto a las dificultades para la continuidad educativa y remarcó que la población de Tecka conoce de antemano la respuesta que el Poder Ejecutivo le dará. Expresó “ya saben la respuestas... vos vas y hablas con cualquiera y te dicen ‘¿y a qué voy a ir?’’, ¿a qué voy a ir?’ yo les he dicho, ¿por qué no va y habla con Jorge?, y ‘a ¿qué voy a ir? si no me va a dar bolilla’... o te dicen: ‘no, si sabe bien que nosotros no estamos con ellos’.

El concejal también mencionó su parecer acerca de la educación en Tecka, por lo que manifestó “La parte de educación está re mal, re mal esta” y asumió que se debe a falta de interés por parte de los poderes ejecutivo y legislativo. Decía “pasa por el Ejecutivo y por el Legislativo también, por el Concejo Deliberante, porque si el intendente hace lo que hace es porque hay alguien que se lo permite. No les importa, no tienen interés. La educación está de más para ellos”.

Predisposición e interés en educación. El concejal consultado mencionó que desde los años que ejerce como funcionario público, no ha visto que desde la Municipalidad se impulsen aportes para jóvenes que se van a estudiar. Expresaba “de los años que estoy yo nunca vi que se haga un aporte para alguien que se fue a estudiar, nunca”. De acuerdo a su percepción, adjudicó este accionar al desinterés que se presenta por parte de los funcionarios.

“Para mí, es falta de interés del ejecutivo y del cuerpo legislativo que no es serio” sostuvo. Sin embargo, desde su lugar particular aclaró que sí ha accionado y gestionado espacios de debate con la institución educativa de nivel secundario con el fin de conocer las necesidades y demandas de esa población. Mencionó “yo sí quiero educación para los chicos y yo sí me he preocupado, he ido, he hablado y me he sentado con directores y me he sentado a escuchar a los chicos también”. Aclaró que es posible buscar la manera de garantizar la continuidad educativa a los/las jóvenes de Tecka, sólo basta con interés y gestión remarcó.

Capítulo V. Discusión y Categorías Emergentes

Representaciones sociales familiares en torno a proyectos de vida basados en el estudio

A lo largo del trabajo de investigación, se indagó sobre las representaciones sociales asumidas en los núcleos familiares en relación a los trayectos educativos y proyectos de vida basados en el estudio de jóvenes de Tecka. En este sentido, se analizaron las perspectivas y sentires/pensares de las propias familias de esa localidad, en cuanto al proceso de construcción de significados que le atribuyen a la educación de sus miembros en el ámbito secundario, terciario y/o universitario y su influencia en los proyectos de vida.

De las entrevistas realizadas a madres de estudiantes, surge la importancia de la educación y su continuidad, como una puerta a mejores condiciones de vida, como posibilitador de cambio en contextos rurales y garante de ingresos al mercado de trabajo de manera digna y estable. También, en los relatos relevados emerge como aquella inversión que se realiza desde el núcleo familiar para obtener “algo mejor, el día de mañana”, como aquel sacrificio que se asume con la promesa de la tan deseada movilidad social ascendente.

La concepción de la continuidad educativa se presenta en los entramados familiares teckenses signada por las propias experiencias vividas -transmitidas y socializadas intergeneracionalmente- y que (en la mayoría de los casos analizados de las madres) se vio postergada por una variedad de situaciones, de las que se extraen el embarazo adolescente y las necesidades económicas en conjunción con los mandatos familiares (que llevaron a ponderar el trabajo por sobre la educación). Decía una de ellas: “en mi caso no era mucho el tema del estudio porque más que todo trabajo nomas. Puro trabajo... les daba lo mismo que estudien o...más que todo que trabajen nomás”.

Las madres entrevistadas sostuvieron que desean para sus propios hijos/as lo que ellas no pudieron realizar, por ende esperan que “por lo menos, terminen la secundaria”, mientras que por otra parte, también prevaleció la aspiración de la continuidad en el nivel superior apuntando a “que sean mejor que ellas”. Contrapuesto a esto, de las entrevistas con los/las estudiantes emerge la (im)posición de que hoy la educación secundaria no es garantía “de nada” en términos de ingreso al mercado de trabajo y/o estabilidad laboral, siendo entendida como la obligatoriedad misma del sistema educativo: “lo que hay que hacer”; y finalizarla (en algunos casos) es un paso más para la continuidad educativa y proyectar un futuro basado en el estudio.

Ante esto, el concepto de representaciones sociales se presenta interesante a los fines de comprender su repercusión en tanto construcción y/o concreción del camino a recorrer, por los/las jóvenes que concluyen sus estudios secundarios y desean darle continuidad en el nivel de educación superior. Para ello, resultan importantes los aportes de Jodelet (en Gutierrez, Arbesú y Piña, 2014) quien sostiene:

Las representaciones sociales son una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento del entramado social. Son la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen.

Moscovici (en Gutierrez, 2006) también expone su visión respecto del tema y sostiene que las representaciones sociales “son una forma de pensar las cosas y los objetos desde su composición simbólica como significado. En este sentido, son construcciones de conocimientos espontáneos, “ingenuos”, prácticos, pero, elaborados y compartidos socialmente por todos” (p. 9). De esta manera el autor describe los modos a través de los cuales se le confiere un signo a los objetos y/o sucesos que acontecen, es decir, se les adjudica un significado que de alguna manera, moldea las subjetividades de los miembros de una familia, dotándolas de una serie de repertorios, opiniones, creencias, ideas y valores con respecto a un tema, como lo es en el caso que estudiamos, las miradas sobre la educación formal.

Merecen relevancia también los aportes de Alberti y Méndez (en Jong, 2009) quienes sostienen que las representaciones sociales “circulan en los discursos, en las palabras, en los mensajes, en los medios de comunicación, se cristalizan en las conductas” (p. 13) lo que en sus términos, posibilita interpretar e influir sobre el entorno, creando realidades. De acuerdo a esto, es viable y posible comprender la vida de los sujetos a través de sus propias experiencias, ideas, creencias y opiniones, las que son manifestadas en pensamientos, costumbres, conductas y conversaciones, donde se expresa aquel modelo sobre la realidad.

Atento a esto y para comprender lo mejor posible la inscripción de las representaciones sociales en los imaginarios colectivos, resulta preciso reseñar brevemente una construcción sociohistórica y cultural de la educación argentina, para acercarse a los sentidos y representaciones que se desprenden y tejen a su alrededor. Para ello, resulta necesario reconocer que en sus principios la escuela fue creada para las élites, las que pregonaban por el sostenimiento de una cultura dominante y de privilegios y conllevaba a

sostener que su acceso se veía limitado a ciertos sectores. Guerra (s.f) en cuanto a la Educación Secundaria argentina, toma un discurso realizado por Bartolomé Mitre en 1870 (quien en 1863 mediante decreto, fundó el primer colegio nacional de carácter intermedio) donde mencionaba su objetivo y aclaraba que la enseñanza de la escritura y lectura “coadyuvará” a la moralización y dignificación de todos los habitantes:

los colegios nacionales, que dan la educación secundaria, que habilitan al hombre para la vida social, desenvolviendo en más alta escala sus facultades, elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condensado en determinado número de individuos, obre en la masa de la ignorancia.

Tal discurso fue realizado en un contexto colonizante y con llegada de inmigrantes. La misma autora cita a Berguier (1986 en Guerra s.f) quien expuso: “la escuela estaba destinada a una élite de la sociedad congruente con un proyecto oligárquico, y coherente con él, procuraba que sólo un sector de la población accediera a estos estudios” (p. 4). Dado que la educación fue impulsada bajo un régimen oligárquico, las modificaciones que atravesó confluyeron al punto de que hasta principios del S.XX se distinguían en escuelas (normales, comerciales e industriales) y colegios nacionales (con formación de bachilleratos). Las primeras estaban dedicadas a la formación laboral e inmediato ingreso al mercado de trabajo, ya sea como docente, empleado de comercio o técnico (según la modalidad cursada), mientras que los segundos no contaban con una preparación para el mundo del trabajo, sino más bien habilitaban para la prosecución de estudios universitarios o la formación humanística en los cuadros dirigentes.

Ante la llegada del gobierno de Julio A. Roca y la Ley de Educación Común n° 1.420 promulgada en 1884 y aplicada a partir de 1905A (Albergucci, 1995), la concepción en términos normativos cambiaría, ya que se establecerá la educación primaria en todos los territorios nacionales, constituyéndose la instrucción obligatoria, laica, gratuita y gradual. Estas transformaciones que se sintieron en amplios sectores de la sociedad generó la necesidad de ampliar horizontes que permitieran mejorar la calidad de vida. Así, durante la gobernación de H. Irigoyen y la sanción de la Ley de Sáenz Peña, se enunciaba un contexto donde la educación comenzaba a ser valorizada por sectores medios como un factor de movilidad social y acceso a cargos políticos, por lo que se reclamó y luchó por el acceso a niveles cada vez más altos del sistema educativo. Esta lucha se efectivizará en 1918 con la Reforma Universitaria, la que permitió democratizar su ingreso a toda la población

argentina. Ante los 100 años de la Reforma, la Universidad Nacional del Litoral [UNL, 2017] expuso un logro de sus grandes luchas:

debe favorecer el acceso de todos a la Educación Superior, pues la enseñanza no puede quedar restringida a determinados grupos. Los estudiantes reformistas sembraron la semilla de la lucha y defensa por la educación gratuita y el ingreso irrestricto.

Resulta pertinente agregar a este recorrido sociohistórico, manifestaciones culturales que repercuten y contribuyen a las representaciones sociales de una época. Kulumeyer (2010) realiza un análisis de la obra teatral “M’hijo el doctor”; allí permite visualizar las representaciones que surgían en cuanto a la educación universitaria (para aquellos sectores vulnerables, en especial los rurales) y que apuntaban a considerar la continuidad educativa como un medio óptimo de movilidad social ascendente. Este autor menciona que se puede reconocer entre las últimas dos décadas del siglo XIX y las primeras siete del siglo XX, una visión compartida de la realidad en cuanto a la búsqueda de atajos más eficientes al momento de buscar estrategias de lucha por el ascenso social del núcleo familiar, donde aparece la educación como puente para llegar a tal objetivo. Este mismo autor, retomando a Gutiérrez y Romero, (1989 en Kulumeyer, 2010) señala:

En el proceso de integración de los sectores en ascenso, junto con los logros económicos o sociales, tuvo particular importancia la educación, no solo como vehículo de la hegemonía sino, en un sentido muy fuerte, como logro y conquista de unos sectores populares que se apropiaban de bienes de los que hasta entonces habían estado excluidos: una sociedad popular letrada y nacionalizada encontraba en la cultura la vía de la incorporación.

A partir de ello, grandes sectores de la población vieron que la continuidad educativa era el instrumento para que sus hijos/as no sufran las penurias que, como consecuencia de la pobreza, ellos habían padecido.

Durante estas épocas y en lo que va de 1880 a 1910 se puede identificar aumento de la presencia del rol del Estado en varios ámbitos de la vida política y económica, siendo la educación otra de las esferas más relevantes, ya que se llevó adelante un proceso de transferencia de funciones al Estado, que anteriormente eran atribuidas a las corporaciones religiosas y civiles. Asimismo, a raíz de la mayor participación política y el crecimiento de los sectores medios se reconoce que a partir de 1930 la mayor parte de la población infantil se encontraba alfabetizada, mientras que nuevos sectores de la sociedad accedían al sistema

educativo y a las escuelas medias¹. Durante el periodo correspondiente a 1943 - 1983 se realizó la educación técnica, mientras que también se desarrollaba la enseñanza privada y por otra parte se extendió considerablemente el nivel medio en todas sus modalidades; cobró importancia la educación de adultos bajo el concepto de educación permanente. En esta misma línea, se fundó la Universidad Obrera Nacional, que posteriormente se transformaría en la Universidad Tecnológica, triplicándose también la construcción de universidades nacionales. Estas acciones estatales, corresponden con la llamada democratización de la enseñanza, que buscaba lograr el acrecentamiento de la matrícula en todos los niveles educativos, con acceso efectivo de vastos sectores de la población. Sumado a esto, también contribuyó la gratuidad de la enseñanza, la que se extendió también a todos los niveles (Ramallo, 1999). Durante este periodo si bien se tomaron decisiones concretas para dicha democratización, es importante destacar que durante 1943 se restauró la enseñanza religiosa en la educación argentina, hasta que se suprimió nuevamente en 1954. Será el peronismo y los gobiernos militares los protagonistas de estas épocas, quienes impulsaron cada uno diversas medidas en el sistema educativo, con perfiles que apuntaron a su construcción de acuerdo a las miradas e ideologías que cada sector “portaba”.

En función de esto último, durante la dictadura militar (1976-1983) también se implementaron una serie de “políticas” en función de la (de)construcción de la educación argentina; que buscaba erradicar la “subversión” mediante la censura, además de implementar medidas de control del cuerpo docente y estudiantado, de contenidos y bibliografía dada, que se sumó a la represión, desaparición y muerte de miles de argentinos/as. Este gobierno se caracterizó por “reducir” el sistema educativo universitario y no universitario que entendían, se había masificado en los años previos del peronismo. Se implementó así, restringir el ingreso a la universidad e imponer arancelamientos a la población destino. El número de universidades se consideró excesivo y se señaló que el país no contaba con los recursos materiales, humanos y el nivel académico suficiente para sostener tantas instituciones; se promovió la reducción del sistema mediante la eliminación de universidades y carreras que se superpusieran por cada región del país (Rodríguez, 2015). Por otra parte, se ejecutó la transferencia de escuelas públicas nacionales a las provincias, lo

¹ La población escolar alcanzaba el 70% de los niños/as entre los seis y trece años (Ministerio de Educación de la Nación).

que se realizó sin ningún tipo de financiamiento adicional a las mismas², habilitándose sino sólo un préstamo durante los primeros seis meses que debiera ser devuelto posteriormente.

Llegado 1983 y luego de sucesivos gobiernos, se habían cerrado numerosas escuelas primarias y establecimientos de enseñanza secundaria, como así también los problemas relacionados a la falta de maestros, el deterioro de las infraestructuras escolares y los comedores escolares cerrados por falta de pago y/o atraso de los mismos, afirmaba una crisis educativa cada vez más profunda, que pese a los sucesivos intentos de “reorganización” del sistema educativo, no llegaron a cristalizarse y perdurar en el tiempo.

Con la vuelta a la democracia y la convocatoria del Congreso Pedagógico Nacional en 1984 se da pie a la participación de diversos sectores con el objetivo de delinear y discutir el mejoramiento y la modernización del sistema educativo argentino (Krichesky y Benchimol 2008)³; se adjudica -en este entonces- un valor relevante al Congreso Pedagógico constituido, ya que logró incluir el tema educativo en la agenda. Albergucci (1995) expresa que durante este periodo, varios sectores realizaron diagnósticos críticos del deterioro del sistema; alude a un Informe Final de la Comisión de 1988 en el que se pronuncia “la vigencia de un modelo dependiente, verticalista y centralista en desmedro de un federalismo”, asumiendo que la educación del momento no respondía a las exigencias de la sociedad y “al desarrollo integral y armónico de las personas, por la desarticulación de su estructura, su rigidez, ineficiencia, incoherencia y centralización con esquemas perimidos” (p. 29).

La consecución de múltiples críticas que daban cuenta de la situación del sistema educativo y lo generado mediante la convocatoria al Congreso Pedagógico, generó que la sociedad argentina reconozca tal crisis y que posteriormente permitiera construir y dar lugar a una nueva ley educativa; la Ley Federal de Educación n°24.195 que regularía dicho sistema y regirá las políticas educativas hasta finales del 2006. Esta nueva Ley en palabras de Albergucci (1995) constituye el ordenamiento para el cambio en todos los niveles del sistema educativo: Educación Inicial, Educación General Básica, Educación Polimodal y Educación Superior, ya que extendió la escolaridad obligatoria a diez años, habilitando la

² Durante 1961 y 1962 se concretó la transferencia a una sólo provincia: Santa Cruz, que acordó tal traspaso. La segunda etapa se inició durante el gobierno militar de Onganía, siendo las provincias de La Rioja, Bs. As. y Río Negro quines firmaran un acuerdo de transferencia en 1968 y; durante 1976 y 1978 se concretó el traspaso de la totalidad de los servicios. En el año 1992 se realiza la transferencia total de escuelas secundarias, escuelas normales e institutos terciarios a las provincias, sin un otorgamiento presupuestario de la Nación a las jurisdicciones.

³ Estas autoras refieren que si bien la convocatoria reunió grandes sectores, maestros y estudiantes no se encontraron “atraídos” para participar de la construcción de lo que sería la nueva Ley Federal de Educación.

cobertura universal con igualdad de oportunidades y posibilidades desde los cinco hasta los catorce años. Dice el autor “La obligatoriedad comienza desde el último año de la Educación Inicial y se extiende hasta los nueve años de Educación General Básica, totalizando 10 años de escolaridad obligatoria” (p. 40). Asimismo, se reconoce un nuevo rol del Estado, ya que asume la responsabilidad principal e indelegable en la Educación Pública (art. 2, 3 y 4), garantiza así la gratuidad de los servicios educativos en todos los niveles y regímenes especiales, como así también se obliga a desarrollar planes asistenciales para garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades. Atento a estas nuevas transformaciones, también se promovió mayor inversión pública, la que se duplicaría gradualmente y las Provincias formalizarían con el Ministerio de Educación de la Nación un Pacto Federal de Educación que garantice el aumento de recursos.

Esta Ley llegaría como herramienta normativa que transformaría estructuralmente el sistema educativo argentino y que como se mencionó arriba, estaría vigente hasta el 2006. Mediante esta construcción colectiva que se generó en el núcleo del Congreso Pedagógico es posible identificar y reconocer la importancia y/o el lugar asignado a la educación en otro contexto sociohistórico-cultural argentino, que habilitaría una “nueva” representación social al respecto. Por su parte, la normativa que llegaría durante el año mencionado que surge bajo el nombre de la Ley de Educación Nacional n° 26.206 y se encuentra presente hasta nuestros días, extendió la obligatoriedad escolar y garantiza el acceso a todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. De esta manera, traza nuevamente su propia estructura donde también se evidencia el rol protagónico del Estado. Se reconoce a la educación como un medio para el progreso social, donde le compete al Estado la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos/as sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias; por otra parte, el Estado también anuncia su compromiso a respetar y garantizar la diversidad cultural.

En este sentido se visualiza que todo ello decanta en un nuevo escenario complejo caracterizado por la masificación, nuevas desigualdades y dificultades que se configuran en búsqueda del ascenso social - hasta en términos generacionales- donde se deduce que “con el secundario no alcanza”, que aquel nivel no basta y que se siente la necesidad de continuar con un nivel terciario y/o universitario, lo que se expresa en las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo.

En cuanto lo enunciado, aportes como los de Asprella y Causa (2019) sostienen:

la decisión en su momento de universalizar el derecho a la educación secundaria ha sido de fuerte impacto y generó la configuración de un nuevo escenario que, excediendo los aspectos normativo y legal, se instala “de manera desbordante” en lo cultural, lo político, lo social, lo institucional, lo curricular y lo vincular de este nivel educativo.

Ante este resumido recorrido sociohistórico es posible trazar algunas representaciones que se expresaron en distintos momentos históricos y que surgieron también en las entrevistas. Se entiende que las representaciones sociales no sólo se desprenden de ideologías que posibilitaron políticas educativas y cambios legislativos, sino también que fueron acompañadas de creencias y transformaciones en tanto concepciones construidas por estudiantes/ educadores/ rol del Estado y participación de las familias, que posibilitaron la generación de propuestas concretas que reflejaron en acciones tal acompañamiento. Esto habilita entender a la educación desde diversas perspectivas, con miradas y direccionamientos que amplían o el juego respecto de su acceso, permanencia, continuidad y el rol para con la sociedad. Al respecto, surgen de las entrevistas representaciones tales como: 1- la educación entendida como privilegio; 2- la educación secundaria y universitaria como medio de movilidad social y 3- la educación secundaria sólo como obligatoriedad sin tener un fin claro (mayormente expresada por estudiantes).

Las transformaciones que hasta aquí se han relevado en términos normativos en conjunto con la construcción y asimilación histórica de la educación como un derecho y obligación, permite visualizar y comprender que cada vez es mayor el nivel educativo que se debe adquirir para cumplir con el tal ansiado ascenso social.

Ante las representaciones familiares/colectivas que se tejen respecto el acceso al sistema educativo (en un principio pensada desde el privilegio), se torna interesante entrelazar las relaciones intrínsecas que prevalecen entre lo histórico-social y lo histórico-familiar en cuanto a la educación, lo que ello implica para cada miembro de una familia teckense y en cuanto a escenarios futuros basados en el estudio para sus hijos/as. Atento a la esencia del concepto de representación -en tanto que se rige por diversos factores internos y externos de un sujeto- se vuelve relevante traer al análisis el concepto de familia, que si bien se profundizará con mayor detenimiento más adelante, es necesario aclarar algunas definiciones en este apartado, ya que será mediante ella que se comprenderá la adjudicación

de significados que circulan en su interior en cuanto acceso, permanencia y continuidad en el sistema educativo. Para ello, se tomaron los aportes de Jong (2009) quien expresa:

se entiende a la familia como producida y productora en un sistema social de relaciones materiales y simbólicas de donde se derivan los modos de entender a las mismas, constituyendo representaciones como una trama argumental desde la cual el sujeto interpreta la realidad y orienta su acción en el mundo.

Se entiende por esto que la familia es productora de sentido en su propio interior; sin embargo, otros agentes sociales/instituciones también la reformulan continuamente con sus propias características, lo que genera diversas variaciones en el núcleo de la familia, motivo de movimiento, cambio, transformación de representaciones en su interior, “lo que permanece y lo que cambia, los aspectos dinámicos y estáticos” (p. 13). Dichas variaciones que ocurren en el interior familiar, construidas desde lo histórico y contextual, vienen cargadas de sentidos por los mismos integrantes; en este caso, por los/las miembros de familias de la localidad de Tecka.

Al respecto, una madre entrevistada ha expresado que forma parte de su perspectiva la importancia de los estudios en la vida de sus hijos. Por lo que alienta dar continuidad en aras de acceder a una profesión, lo cual va más allá de su condición de género, y que la elección de la carrera debe atender a lo que les guste hacer. Ha expresado: “como todo padre, uno quiere que sus hijos sigan estudiando, que se sigan formando, que puedan seguir con sus estudios. Está ese propósito, siempre inculcándoles que tienen que seguir estudiando”. Otra madre entrevistada reconoce a través de su propio proceso educativo, postergado y vuelto a retomar de adulta, que sin educación secundaria “terminás lavando pisos o no sé, siendo ama de casa”. Adjudica así un lugar fundamental a la terminación de la educación secundaria, lo que será luego un “trampolín” a mejores condiciones laborales. A raíz de ello, surge la importancia de la misma para con sus hijos/as, con la posibilidad de elección al terminar con la educación secundaria. Esta mamá expresó: “para ellos siempre fue, que tenían que terminar. No importa cómo. La secundaria sí, después bueno ellos verán”. Esta visión confirma lo expresado por Jong (2009) cuando sostiene “La familia condiciona a cada uno de sus integrantes en cuanto a la construcción de sus representaciones y a su vez condicionada por las relaciones sociales” (p. 20). La autora reflexiona acerca del grado de incidencia en términos económicos, culturales y sociales que devienen en las propias configuraciones familiares, lo que condicionará también a sus integrantes. Se resalta

entonces, en el discurso de esta madre, que los propios acontecimientos vividos a su edad temprana (cargados de valores positivos y/o negativos y condicionada por diversos factores), repercuten e impactan posteriormente en el proceso de construcción subjetiva de sus hijos/as, considerando sumamente importante la continuidad y finalización en principio, de la educación secundaria. Se reconoce, por tanto, un cambio representacional en términos de adjudicación de sentido a la educación, que podría atribuirse (probablemente) a los cambios sociales producto de intercambios socioculturales que promovieron nuevas prácticas y hábitos, como así también mayores espacios de socialización, que puede traducirse en mayor tiempo en la escuela⁴.

Esta concepción viene signada no sólo por la propia experiencia y que circula en el núcleo cercano/familiar, sino que también pasa por la creencia generalizada (histórica-cultural) de que la educación secundaria abre (o abría) las puertas a mejores condiciones de vida, a empleos dignos y estabilidad económica. Kessler (2002, p. 11) aclaró:

el secundario de hoy no tiene el mismo significado social que tenía en sus orígenes. El “colegio secundario”, en primer lugar, no era obligatorio como lo es hoy. Todos sabían que el secundario era para pocos. Se trataba de un nivel educativo creado para formar las élites dirigentes urbanas de la república naciente. O era una estación de tránsito para los estudios superiores, o abría las puertas para desempeñar cargos en la administración pública o bien en la actividad privada.

Atento a esto y sumado a la función social familiar que contribuye al crecimiento y desarrollo pleno de sus miembros, Tenti Fanfani (2015) sostiene: “La educación de la familia es la educación primaria y fundamental, porque determina los aprendizajes posteriores”. Por otra parte, en alusión a su rol, el autor también entiende a la familia como el único puente que puede proveer lo que requiere el niño/a para la constitución de su subjetividad y su desarrollo. Ante esto, resultan interesantes los aportes de Morales y Gomez (2018) que realizan en cuanto al Proyecto Educativo de Ciudad; el mismo se desarrolló por primera vez en España, durante los años 90 y se construyó bajo las bases de considerar a toda la ciudad como un gran recurso educativo al que, si se suman las tecnologías capaces de almacenar información, puede proporcionar una socialización pertinente y significativa a todos los niños/as. Sostiene que todo el territorio, toda la ciudad o el pueblo podían convertirse, ellos

⁴ Se entiende que no es el único espacio de socialización, pero sí el que acontece de manera “formal” en el desarrollo de los sujetos.

mismos, en una gran escuela (Calet-Sabé y Subirats Humet, 2016). En palabras de Morales y Gomez (op. cit) este proyecto es entendido como un espacio de diálogo constante entre la ciudadanía y las administraciones; y sostiene que la educación es una responsabilidad compartida entre estas instituciones y diversos agentes sociales. Estos autores expresan: “Las ciudades son escenarios donde conviven el pasado y el presente, las historias propias y las ajenas” (p. 3). Carbonell (en Morales y Gomez 2018) expresa que “en estos territorios conviven el espacio privado de las relaciones más íntimas y familiares, el espacio comunitario de las redes vecinales y asociativas, y el espacio público de los seres desconocidos y anónimos” (p. 3). Desde esta mirada, se sostiene que dichas realidades contextuales se encuentran inmersas en culturas que definen y forjan las relaciones personales y grupales con sus mitos, costumbres, fiestas, rituales y músicas y que, con el paso del tiempo y los flujos de los sujetos, se mantienen, se modelan o se pierden.

Mediante esta lógica, no se invalida la función familiar para con la sociedad, sino que en esta última es donde confluyen diferentes actores/agentes, instituciones y modelos que tienen responsabilidad directa para con la educación de los miembros de una sociedad, en la que la educación no formal e informal también ocupan un rol fundamental en la educación de los sujetos. Se aclara que para el proyecto de Ciudad Educadora, estos contextos de educación (formal, no formal e informal) forman parte del propio proceso de aprendizaje. Entienden a la primera como aquella que se inscribe dentro del Sistema Educativo y que abarca desde la Educación Infantil a la Universidad; la educación no formal es entendida como la que se realiza fuera del marco del sistema oficial, tanto para adultos como para niños; y por último, comprenden por Educación Informal, a aquella que recibe el sujeto de forma incidental, por influencia de la vida cotidiana y el medio (Morales y Gomez, 2018).

Atento a lo expuesto, es viable considerar que mediante estas lógicas que circulan y se construyen por fuera del entorno familiar, también se aporta a la constitución de representaciones sociales en cuanto a la importancia de la educación, (para qué, cómo, dónde y qué se aprende) ya que estas “diversas formas” se entraman, modelan y/o tejen en la construcción de subjetividades de los sujetos, mediante instituciones como bibliotecas, cines, teatros, etc., incidiendo notoriamente en los movimientos y las transformaciones que conforman las representaciones sociales de los sujetos.

Los relatos de las madres permiten comprender la importancia adjudicada a la educación y el lugar que ocupa dentro del seno familiar su continuidad; para ello se trae a

colación la percepción de algunas mamás, quienes asumen como relevante la terminación de estudios secundarios, reconociendo que sin ello se presentan más dificultades para acceder al mercado de trabajo. Decían “hoy en día si no tenés secundaria y eso, ya no conseguís trabajo en ningún lado”; “que no tenga que pasar lo que uno pasó cuando era joven”. Una de ellas refiere que el incentivo de continuidad para su hija es que sea mejor que ella y pueda alcanzar sus propias metas. Agregó: “Porque sino para empleada doméstica y de ahí no salís”. Otra madre entrevistada proyecta en sus hijos/as lo que ella no pudo realizar y expresó: “quiero que mis hijos hagan lo que yo no pude hacer”. Así, entiende la importancia que le merece la educación desde su perspectiva, la que atravesada por su propia experiencia atribuye significado a la proyección futura para con su hija.

Una madre entrevistada aludió a que contar con estudios ya sea secundarios/terciarios y/o universitarios permite tener más posibilidades de elección de vida. Asume y relaciona indirectamente el nivel de educación con el ingreso al mercado de trabajo; podría decirse que entiende que a mayor grado educativo mejor trabajo remunerado y/o más probabilidades de “ir o venir”. Refirió “uno siente orgullo de los hijos, uno quiere que lleguen a un título”. También se imprime el deseo de “llegar” lo que representaría el éxito de la culminación de una carrera, en una familia que aún no cuenta con miembros egresados de instituciones terciarias y/o universitarias.

Sobre esta línea el autor Freidson (en Betancur 2011) expone:

Estudiar en la universidad es un asunto muy importante hoy en día para los jóvenes y para sus familias que en medio de la ausencia de la seguridad económica y financiera, ven en los estudios superiores una posibilidad, aunque incierta, para mejorar sus condiciones sociales. La consecuencia es que existe una alta incertidumbre respecto a la ubicación laboral.

Mediante este aporte y los relatos propios de las madres entrevistadas, se entiende y visualiza que aquella construcción, en tanto representación social acerca de la importancia educativa y en particular el grado alcanzado, presenta una directa relación con la movilidad social que ésta puede generar en un miembro de la familia, “rompiendo” de alguna manera, la transmisión intergeneracional de condiciones de vida desfavorables. A su vez, Tenti Fanfani (2015) contribuye a afirmar que en los territorios de América Latina se requiere por lo menos, de 12 años de escolaridad (o lo que es lo mismo, completar los estudios secundarios) para participar de la vida pública como ciudadano activo y/o con suerte insertarse con éxito en el mercado de trabajo. El autor denominó a esto: “el nuevo piso de

obligatoriedad social”, lo que conllevaría (junto a otras condiciones materiales y simbólicas) escapar de la pobreza por ingresos.

Los discursos emergentes de las entrevistas realizadas entienden que el estudio, además de garantizar un ingreso estable al mercado de trabajo también conllevaría por ende, a la garantía de otros derechos básicos. En este sentido, la mamá de uno de los jóvenes aludió a las diferencias positivas que tiene contar con estudios, lo que permite en sus propias palabras contar con obra social y/o salario de sus hijos/as. Esta madre dijo: “tenés obra social, tenes esto, aquello... cosa que nosotros prácticamente nunca tuvimos, asique un salario, excepto cuando mi marido trabajó en Obras Trelew”. Ejemplificó así y contrapuso su deseo para con sus hijos/as y con su propia experiencia de vida, en la que no han podido acceder a estos sistemas de seguros que resguardan de alguna manera la vida de los miembros de una familia y/o garantizan acceder de mejor manera a cuestiones básicas como la salud. Estas vivencias, impregnadas en las matrices más profundas de las familias, marcan y redefinen cierto camino en el propio devenir de sus integrantes, traducándose luego en estrategias que permitan mejorar las condiciones y calidad de vida, mediante la continuidad educativa. También se plantea aquella estabilidad que podría generar el acceso a un trabajo digno (y estable), lo que se traduce dentro del entramado familiar como un cambio significativo para su propia historicidad. Decían “yo por ahí le digo a mi marido, lo quiero jubilar antes de tiempo, por ahí se da. Cambia todo, nos cambia la vida”.

Atento a las representaciones que se manifiestan aquí -en torno a la estabilidad laboral y la construcción subjetiva que conlleva a mejores condiciones de vida- son valiosos los aportes de Banchs (en Gutierrez, Arbesú, y Piña, 2014) en cuanto a cómo se produce aquella construcción atribuida de sentidos y significados, en este caso, acerca del lugar asignado a la educación. El autor sostiene que “en la construcción de representaciones sociales aspectos fundamentales de la subjetividad tales como necesidades, motivaciones, emociones, afectos, pulsiones o contenidos reprimidos juegan un papel importante. Las emociones experimentadas en situaciones colectivas (intersubjetivas) interactivas promueven el desarrollo de las representaciones” (p. 20). Se comprende así, cómo a través de las vivencias propias y con otros en diversos escenarios, se generan cambios significativos en el núcleo familiar y por ende, para con sus propios miembros. Ante esto, Jodelet (1986) dirá que siempre hay una parte de actividad de construcción y reconstrucción en el acto de la representación, entendiendo así, que la realidad no “es” sino aquello que se construye y

transmite en sus significados a partir de las relaciones sociales a las generaciones a través del proceso de socialización (Berger y Luckmann 1986/1991 citado en Jodelet 1986).

Otra madre entrevistada aludió a la relevancia adjudicada a la educación en términos de posibilidad, en tanto que contar con “un certificado posibilita” tener otras opciones laborales. La madre expuso: “ahí tenes una base, un certificado que te avale que terminaste la escuela, algo podes llegar a hacer, si no querés seguir estudiando algo podes hacer”. Así emerge la importancia que presenta para esta mamá, contar con aquel “título/cartón” que certifica de alguna manera el camino recorrido, que se concluyó una etapa escolar y que en términos de Bourdieu (en Bracho, 1990), es poseedor de capital cultural; y por ende, puede intercambiarlo (en tanto mercancía) dentro del mercado de trabajo. De acuerdo a esto y a la propia historia familiar de la entrevistada (la que ha sido atravesada por la vida y trabajo en el campo) considera que dicho certificado podría operar como un cambio de vida para sus hijos/as. Expresó: “sino, estás en el horno, algún día vos te vas a cansar del campo, porque el campo es cansador.. es más sufrido y no conseguís nada seguro”. Aquí, la representación en tanto importancia, surge mediante la finalización traducida en la acreditación del “título” que lo certifica y que posibilita “algún” cambio.

Al respecto, los aportes de Kessler (2002) resultan oportunos para comprender la concepción que se adjudica al grado secundario. El autor expone: “está instalada la conciencia de la necesidad del secundario completo para trabajar, aun en puestos muy degradados y cuyas competencias necesarias no tienen ninguna vinculación con la formación recibida” (p.67). En el propio decir de aquella madre, la entrega del “certificado” funciona como el puente que permite construir e incorporar subjetivamente la noción de que cumplimentar la educación secundaria posibilitará acceder a un trabajo. Así, con la educación de nivel secundario finalizada que les permita continuar o no, las opciones referidas de esta madre eran: “ustedes tienen que salir, hagan algo o estudien... o hagan algo o trabajen”.

Al respecto, también Ferreyra et al. (2006, p. 5) expone:

El paso por el sistema educativo y el nivel de titulación alcanzado es, actualmente, la medida más universalmente utilizada para valorar a las personas en el momento de decidir su incorporación al mercado de trabajo, como así también para determinar el tipo de empleo en el que pueden insertarse.

En esta línea de análisis, el sistema educativo aparece como aquella vía que permite obtener credenciales que faciliten en el futuro, entrar en la demanda de trabajos y salarios que (en alguna medida) generan posibilidades de ascenso social (Ferreira et al., 2006). En este sentido y reforzando aquel sentir sobre las posibilidades que suceden terminado el grado secundario, una mamá refiere al contexto local rural de Tecka, el cual no cuenta con factores posibilitadores que garanticen otros caminos por fuera del trabajo rural. Esta madre expuso: “si no lo haces la universidad... te quedas en la nada, en el pueblo... haciendo nada también porque no es que haya muchas posibilidades porque estamos en la nada acá”. Se trata de reflexiones de una madre que ha vivido siempre en Tecka, (atento a considerar que la realidad concebida es desde su propia experiencia) considera que fuera del trabajo rural, no hay posibilidades de ingresar al mercado de trabajo desde otro lugar, y/o con factores y condiciones que faciliten alguna estabilidad laboral a largo plazo. En tal sentido, los aportes que realiza Gutierrez (2006) sobre la construcción de las representaciones sociales, son pertinentes. La misma, sostiene que son sociales porque dan cuenta de la forma en que los sujetos participan en la elaboración de su realidad y dan significado a sus actos y que se ponen en acción mediante la expresión oral y en el comportamiento. Las representaciones muestran ideas, valores y creencias sobre el mundo desde la perspectiva de la persona, forman parte del bagaje de conocimientos de la comunidad y son un medio de comunicarse con los otros que ordena el mundo y da una posición social.

En la representación social de la entrevistada, que creció en el ámbito rural y desarrolló el trabajo de allí, se puede identificar que desde su núcleo familiar emerge una imagen que se encuentra directamente asociada a una dimensión figurativa, a una imagen, a una dimensión simbólica que adquiere significado, y donde el lenguaje se vuelve fundamental dado su propio carácter dentro del proceso de socialización.

En función de ello, los aportes de Jong (2009) respecto de las transformaciones que ocurren dentro del grupo familiar se vuelven interesantes, ya que acompañadas del contexto y de las propias emociones que de ellas se desprenden, van modificando percepciones en los propios miembros respecto de diversos temas, en este caso, la educación. Ella expone:

La familia no fue, no es, ni será nunca igual, es una relación, un movimiento inagotable, entre el mundo objetivo y el pensamiento, que se connota mutuamente, en un tiempo y espacio interno y externo del sujeto-interno y externo de la familia, en un contexto socio-cultural.

A partir de esto, surgió también del trabajo de campo la concepción tanto de madres como de estudiantes, que la educación secundaria no basta para ingresar y mantenerse en el mercado de trabajo, sino por el contrario, opera como aquel intermedio que posibilita la continuidad educativa en el nivel superior. Un joven aludió “hacer eso y tengo que hacer lo otro, con ese chip ya”. Esta concepción del “deber ser” tracciona como posibilitador de un futuro basado en el estudio, confirmando aquella representación en tanto fundamental para el desarrollo personal. También expuso: “el título secundario ya no alcanza y hay que seguir estudiando”. Al respecto, los aportes de Bruner (en Betancur, 2011) formulan visibilidades de un escenario incierto al exponer “el largo camino trazado en la educación formal no garantiza al joven, ni a sus familias, la consecución de las metas inmersas en los objetivos de la educación: mayor desarrollo, autonomía, justicia, progreso y ejercicio de la ciudadanía” (p. 170).

En función de las entrevistas también prevaleció (en algunos casos) aquella concepción de que la formación dentro del ámbito policial brindará una salida laboral “más rápida”, estable y segura dentro del mercado de trabajo, por lo que al concluir la educación secundaria, los/las entrevistados/as tienden a considerar aquella oferta de continuidad educativa, como posible y eficaz en términos de ingreso laboral, la que conllevará -en poco tiempo- a un “mejor futuro”. Puede verse aquí, un relato que responde de manera directa ante una necesidad económica y cómo esa “rápida oferta” juega en la construcción del propio futuro, interponiéndose hasta contra el propio deseo. Jóvenes expresaron: “lo de la policía...para el otro año, tenía trabajo asegurado”; “a mí no me gusta la policía, ni cerca... sabía que tenía que hacer algo y bueno, la policía”; “elegiría policía para estudiar, sería lo más rapidito”.

Si bien el análisis de datos consigna fuertemente la relevancia que adquiere la representación social familiar (en tanto que se impregnan, impactan, se modelan y transforman) en los proyectos de vida de los jóvenes, también fue posible identificar -y necesario mencionar- los factores contextuales, ideológicos, simbólicos, sociales, históricos y culturales que tejieron (y tejen) los diversos agentes sociales para construir lo que hoy en día es la educación, entrelazando discursos, relatos y creencias acerca de su importancia. En este sentido y para concluir con este apartado -que posiblemente será retomado en los siguientes- son sumamente relevantes los relatos de las entrevistas, que ofician de palanca para sostener que con la educación secundaria no alcanza, la que atravesada por la

masificación escolar cuestiona el nivel de calidad al que se accede, las formas de aprendizaje y las dificultades que esto conlleva si es que es posible esa continuidad educativa en ámbitos rurales. Se aclara que esto último, aún al considerarlo un tema crucial y demás interesante, no será abordado en esta tesis.

Políticas públicas y estrategias económicas familiares para sostener las trayectorias educativas

Si bien comienza otro apartado, es importante aclarar que los mismos se mantendrán en continuo diálogo entre ellos; el tema que se analizará en el presente y que también se viene planteando desde más arriba permitirá analizar de manera constante la construcción de sentido que también surge y se les adjudica a las políticas públicas desde la concepción de madres, estudiantes, docentes y funcionarios públicos de la localidad de Tecka. Se hace énfasis en ello, ya que se recupera del trabajo de campo realizado dificultades en cuanto al acceso y circulación de información para acceder a políticas públicas educativas, reconocimiento de ausencia de ofertas académicas en el ámbito rural, acompañamiento (o no) institucional (municipal/educativo) y dificultades para concretar el acceso como tal en torno a las metodologías institucionales. En este punto será relevante enunciar, que si bien las políticas públicas serán utilizadas como “palanca” para la continuidad educativa, no debe perderse de vista el acompañamiento que cada familia realiza para ello, la organización interna que deviene para sobrellevar gastos nuevos y la manera en que surgen otras formas de economía familiar para sostener la trayectoria educativa de un integrante, que se encuentra residiendo en otro lugar. Aquí, es fundamental mencionar que la complejidad de este apartado residirá no sólo en las concepciones asumidas en tanto políticas educativas, sino en cómo se entrelazan las nuevas configuraciones u organizaciones familias que buscan sostener la trayectoria educativa de algún/a miembro con el devenir de la difusión, promoción e implementación de políticas públicas en el territorio rural. Por tanto, se aclara que lo mencionado quedará abierto para profundizar en próximas investigaciones.

Los relatos dan cuenta de la realidad de estudiantes de Tecka, donde no se cuenta con instituciones terciarias y/o universitarias que posibiliten la continuidad educativa en el propio lugar y por tanto deban trasladarse a otras localidades a continuar con su formación académica. Este “movimiento” que se ve atravesado por diversos factores –económicos, sociales, culturales- debe ser enfrentado tanto por el/la estudiante como por su familia para lograr sostener la trayectoria. Son pobres -casi nulas- las propuestas en términos de becas

económicas y/o de alojamientos a nivel provincial y/o municipal que posibiliten la continuidad fuera del lugar de origen según hemos descripto en el capítulo II de esta tesis. Si bien se reconocen residencias universitarias en las ciudades de Comodoro Rivadavia, Puerto Madryn y nu para estudiantes de diversos lugares, los datos indican que otras localidades pequeñas como Cholila, Río Mayo y Río Senguer cuentan con albergues para los/las estudiantes -de nivel terciario/universitario- oriundos de esas zonas, en la ciudad de Comodoro Rivadavia. Asimismo se identificó que si bien la ciudad de Esquel y localidades como Trevelin, Gobernador Costa, José de San Martín, el Maitén, Cholila y Lago Puelo ofrecen ofertas académicas terciarias (y universitaria en el caso de Esquel), ninguna de ellas cuenta con residencias que albergan estudiantes de otros lugares, por lo que ante cualquier intento de continuar con su educación, los/las jóvenes de Tecka se ven forzados a alquilar un lugar para residir.

Atento a este escenario, el acceso a diversas políticas educativas en el ámbito rural tracciona fundamental -en algunos casos- para la continuidad educativa y posibilitador que habilite un futuro basado en el estudio. En tal sentido, una madre dijo: “el alquiler hay que estar pagando entre todos, bancando... siempre vendemos pan, tejidos, hilados, costuras, cambio de cierre, parchado, a mi marido no le rinde en la obra, cobra cada tres o cuatro meses”. Por su parte, otra madre entrevistada expresó: “se fue a ver si podía hacer un profesorado, se le dificultaba mucho porque tenía que empezar a trabajar y con lo poco que le podíamos ayudar nosotros, no llegaba... te encontrás con un montón de gastos”. Resulta necesario no perder de vista que el acompañamiento familiar se brinda en función de las propias posibilidades y experiencias -simbólicas, culturales y económicas- lo que repercute de diversas maneras en las trayectorias educativas de los/las estudiantes.

En las entrevistas realizadas se reconoció a los recursos económicos como factor fundamental para el sostenimiento educativo, como así también se advierte una repercusión negativa en las trayectorias educativas “atadas” a la inestabilidad económica, lo que decanta en algunos casos en la obligación de trabajar para poder estudiar. Al respecto, otra madre expresó: “si le pagas el alquiler, no come... tampoco era para que él se relaje y estudie nomás... me hubiera gustado que él vaya y estudie y no trabaje, pero también era verdad que si él no trabajaba o no hacía ninguna changa no comían todos los días”. Un estudiante manifestó: “iba a parchar, a vender artesanías, una o dos veces a la semana como para tener otros ingresos... nos conseguían laburo de semana o semana y media, era de jornada completa. Nos pasaban a buscar a la mañana y nos pasaban a dejar a la noche... A la uni

faltaba. Bueno, Brian igual”. La necesidad imperiosa de trabajar para sobrevivir en otra ciudad, lejos de la familia, confluyen en dejar en segundo lugar la continuidad educativa; asimismo comienza a surgir la posibilidad de retornar al lugar de origen, como sucedió con el último relato citado. Respecto de ello y de los sentimientos que emergen, retomo lo expuesto por una mamá; “cuando dejó de cursar él, porque no nos daba el bolsillo, él se sentía mal, imagínese cuando a uno le piden cosas y no hay, es para una cosa o es para la otra”. Al surgir fundamental el recurso económico, una de las madres refería a su condición laboral, asumiendo que no contar con trabajo imposibilita que brinde ayuda a su hijo en la continuidad educativa. Ella dijo: “no me van a venir a reclamar, yo no me pude ir a estudiar por tu culpa, porque bien saben que esa culpa, yo no tengo un trabajo... yo no podía hacer mucho si no tenía un trabajo”. Si bien se observa un condicionante meramente económico, también es posible visualizar lo que se juega en términos simbólicos y emotivos a la hora de acompañar la trayectoria educativa de un hijo y la manera en que termina afectando negativamente la continuidad en educación superior.

Por su parte, el funcionario público entrevistado, miembro del Concejo Deliberante hizo hincapié en el contexto socioeconómico de la población teckense y remarcó también que dicho factor afecta negativamente la continuidad y sostenimiento educativo en otro lugar. Él manifestó: “conozco a la gente, los chicos... hasta donde pueden mandar a un chico o hasta donde no. Hasta dónde pueden aguantar”. Resulta importante aquí, los aportes Vallejos y Leotta (2014) de Torrado (1982), que abordan el concepto de estrategias familiares de vida, para referirse al trabajo mancomunado que se realiza dentro de un grupo familiar a los fines de asegurar y garantizar los recursos materiales y no materiales indispensables para la existencia del grupo. Este rasgo de actividad mancomunada, es el que se resalta en el trabajo de campo y que tienen que ver con las actividades formales y no formales que los actores realizan (y a veces se vuelven centrales) para sostener una trayectoria educativa en otro lugar. Asimismo, el concepto de economía social cobra relevancia aquí, ya que evidencia las diversas formas de organización de una población que desarrolla prácticas económicas y sociales que le permiten reproducir su vida. De acuerdo a un estudio elaborado desde el Departamento de Economía Política y Sistema Mundial de Argentina (2011), la economía social oscila entre aquellas prácticas que pueden resolver problemas sociales o pueden pensarse como prácticas que proponen formas de organización del trabajo, la producción, la distribución y el consumo cuya lógica no es la acumulación de la ganancia en detrimento de los trabajadores y la explotación de la naturaleza, sino por el

contrario, son experiencias que producen y generan lazos y relaciones sociales y por ello son productoras y posibilitadoras de experiencias en favor de la reproducción de (las condiciones de) vida.

De acuerdo a lo expresado hasta aquí y a las percepciones trazadas por entrevistados/as será necesario conceptualizar qué se entiende por política pública, cómo y para qué se implementan. Esta distinción, no será posible sin antes también definir qué entendemos por Estado (atento a sus “transformaciones” en diferentes momentos históricos) ya que es mediante su intervención que las mismas se llevan adelante. Para tal fin, será preciso mantener un diálogo⁵ entre el pasado y el presente que permita visualizar el enfoque ideológico-político desde la cual son (y fueron) pensadas e implementadas las políticas públicas educativas en diversos contextos socio histórico-culturales.

Thwaites Rey (1999) plantea fundamental comprender el contenido y funcionamiento del aparato estatal para entender el sentido y la dinámica de las políticas públicas como "puestas en acto". Para ello, se recuperan los aportes de Clausen y Foglia (2012;6) que manifiestan que el Estado “es producto de un proceso gradual y amplio de construcción social a través del cual va adquiriendo una serie de atributos que le otorgan “estaticidad”. Las autoras, al plantear qué hace Estado a un Estado, indican: “reconocimiento externo de su soberanía política en el conjunto de estados; diferenciación del control a través de un conjunto de instituciones públicas con legitimidad para extraer recursos de la sociedad (AFIP por ej.); internalización de una identidad colectiva por medio de símbolos que refuerzan sentimientos de pertenencia y solidaridad social y que a la vez garantizan un control ideológico y la institucionalización de la autoridad para establecer el monopolio sobre los medios de coerción; el Estado es el único actor que tiene fuerzas de seguridad.

En este sentido, entienden que el Estado, además de expresar un conjunto de relaciones sociales, también está conformado por un conjunto de funciones, instituciones, organizaciones y asociaciones; y este ordenamiento constitucional, jurídico e institucional (legislaturas, tribunales, organismos administrativos, cuerpos ejecutivos) es el resultado del juego entre las diferentes fuerzas sociales que acontece contextualmente. Por su parte, Thwaites Rey (1999) retoma los aportes de Miliband (1970; 1985), quien asume y plantea que el término «Estado» alude a cierto número de instituciones particulares que, en su conjunto, constituyen su realidad y ejercen influencia unas en otras en calidad de partes de

⁵ En palabras de Rosanvallon (2003;28) aquel diálogo es donde puede volverse legible el “proceso instituyente de las sociedades”.

aquello, a lo que puede llamarse sistema del Estado. Thwaites Rey, al caracterizar al Estado, sostiene que éste es “la condensación-materialización de determinadas relaciones sociales” (en Clausen y Foglia 2012). Se constituye así, un escenario político de negociaciones y compromisos en el que intervienen diversas fuerzas de distintos grupos sociales y en el que cada sector social intentará imponer sus intereses. Tal escenario se ha visto atravesado por luchas y contradicciones sociales, que han variado históricamente y que confluyeron en distintas acciones u omisiones estatales. Si bien en este apartado no se profundizará por superar la extensión de esta tesis, sí resulta relevante comprender antaño sus disputas internas, las que han generado que el Estado sea lo que es. Tal entramado nos muestra que el mismo no fue ni es uniforme, y que genera procesos de lucha complejos a la hora de toma de decisiones y “resolución de problemas”. En palabras de Thwaites Rey (1999), es preciso considerar la acción estatal como parte de un proceso social generado alrededor del surgimiento, desarrollo y resolución de cuestiones que una sociedad (y un Estado) consideran cruciales para la reproducción del orden social.

Si bien se ha mencionado la presencia del Estado, en tanto acciones concretas, también será necesario retomar “las ausencias” del mismo en los términos políticos, y así los aportes de Boron (en Martínez Robles 2017) resultan oportunos, quien expresa y afirma la idea de un “Estado ausente”, en la medida en que se retira de sus funciones de regulación económica, de la redistribución de las riquezas y de la atención de las necesidades sociales, como sucedió en los años 90. En palabras de Oszlak (en Martínez, Robles 2017) sobre la ausencia y presencia estatal, las mismas se definen a partir del papel concreto del Estado frente a diferentes actores sociales y a las consecuencias de su desempeño sobre la distribución material, funcional y de poder entre estos actores. Cabe aclarar aquí también que ambas (tanto ausencia como presencia) no es la misma en todos los territorios. Sin embargo y mediante lo recabado de las entrevistas realizadas puede hablarse de ausencias estatales en la localidad de Tecka.

Al respecto, las acciones llevadas a cabo podrían medirse en función de las políticas públicas que el Estado desarrolla o no en el territorio. Así, se recuperan las definiciones de Tamayo Saenz (en Clausen y Foglia, 2012) quien entiende que las políticas públicas son el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que, en un momento determinado, los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios. Por su parte, Lahera (en Clausen y Foglia 2012;9) las define como “un curso de acción y flujo de información relacionado con un objetivo público, definido en

forma democrática, las que son desarrollados por el sector público, y frecuentemente con la participación del sector privado”. Autores como Ozlack y O’Donnel y con quienes acordamos (en Marino, 2014) definen a las políticas estatales como el conjunto de acciones u omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación a una cuestión, que concita el interés, la atención y movilización de otros actores del tejido social. Estos autores entienden la llamada “cuestión” como un asunto socialmente problematizado, generador de procesos sociales en el que se expresan necesidades y demandas, y su ciclo vital tiene origen al constituirse como tal, mientras que su resolución no necesariamente coincide con la “solución” del problema.

Siguiendo con estas definiciones, los aportes de Clausen y Foglia (2012) permiten comprender la relación entre “política” y “público” y cómo desde allí, confluyen tomas de decisiones. En función de ello, tales autoras los definen retomando los aportes de Rosanvallon (1996) quien sostiene que la “política” se presenta como el “testimonio de la pluralidad de respuestas posibles a las cuestiones que atañen a la vida pública”; mientras que por “pública” las autoras comprenden el “espacio colectivo donde se discuten aspectos que influyen a la vida en sociedad”. Estas definiciones nos abren las puertas para conocer la manera en que se desarrollan diversas intervenciones, se juegan distintos intereses y se efectúan luchas de poder, de acuerdo a las demandas/necesidades que emergen de la sociedad. En este punto, será más que relevante e interesante la participación social y política en los asuntos públicos por parte de la población, que se abordará más adelante también. Particularmente en Tecka se observó que a pesar de contar con algunas organizaciones civiles: Biblioteca Popular, Bomberos Voluntarios, Club Social y Deportivo y Cooperadora de padres/madres de la Escuela Primaria N° 17, no se cuenta con acciones conjuntas por parte de la población que de alguna manera visibilicen, demanden o manifiesten políticas públicas puntuales para “resolver” o dar lugar a lo que se plantea aquí.

En función de lo expuesto, las políticas públicas tienen surgimiento en tanto el Estado entienda que “debe resolver” problemáticas sociales o por lo menos, “atender” de alguna manera a su “resolución”. Para ello, deberá poner en consideración cuáles serán los problemas que “elegirá” resolver o que inevitablemente debe atender como consecuencia de demandas o presiones sociales, las que posteriormente serán incorporadas a la agenda política, y a las que O’Donnell denominó “cuestiones socialmente problematizadas” (en Thwaites Rey, 1999). Para que esto suceda debe incluirse en la agenda social, donde pujaran diversas fuerzas sociales en pos de sus propios intereses y demarcará múltiples

posicionamientos de los distintos actores involucrados respecto del tema en cuestión.

Thwaites Rey expresa:

Para entender por qué se incluye en una agenda social una determinada cuestión es preciso analizar el período previo a su surgimiento como tal, a efectos de identificar en qué contexto socio-político aparece, cuáles son los actores sociales que la promueven, cuáles se les contraponen, desde qué perspectiva ideológica lo hacen ambos, y qué medios movilizan para alcanzar sus objetivos.

En función de lo expuesto y para comprender las múltiples direcciones que le fueron y son asignadas a las políticas públicas educativas, será necesario retomar la historia, la que en su propio devenir nos manifiesta las concepciones ideológicas y representaciones sociales de los diversos actores que protagonizaron las acciones concretas (u omisiones) en la construcción del sistema educativo.

La historia demuestra que la inestabilidad política vivenciada a comienzos del siglo XIX en nuestro país, imposibilitaba la implementación de un sistema educativo nacional. Recién la sanción de la Constitución Nacional de 1853 que permite establecer el derecho a educar y enseñar, se presenta como la herramienta más valedera en la concreción de idear la educación argentina. Personajes históricos argentinos como Esteban Echeverría, Juan B. Alberdi y Domingo F. Sarmiento, buscaron otorgarle un papel preponderante a la educación, ya que sólo mediante ella, se lograría constituir una ciudadanía libre, con derechos y obligaciones. Mediante estas primeras puertas que se comenzaron a abrir en pos de un horizonte con miras a la conformación del sistema educativo argentino, surge en 1869 el primer Censo Nacional de nuestro país que demostró grandes niveles de analfabetismo (de 413.459 niños en edad escolar, sólo 82.571 de ellos/as asistía a la escuela) y que confirmaría aquel discurso predominante de las élites del momento: que Argentina era un territorio “rico” pero con una población “escasa, “atrasada” y que “carecía de disposición al trabajo”, al “orden” y a la “disciplina” (Biblioteca Nacional de Maestros y Maestros). En este contexto, no cabían dudas - para quienes se disputaban la conducción del país - que “el progreso” sólo sería posible mediante un crecimiento rápido de la población y la capacidad de “moldear sus hábitos de vida”, lo que se realizaría mediante la intervención educativa.

Este panorama descrito permite visualizar los posicionamientos que pregonaban en aquella época, las representaciones sociales que circulaban en cuanto al crecimiento, desarrollo y “progreso” de nuestro país y que ponen en evidencia las concepciones

ideológica-política que indicarían la manera de “resolverse” la educación de la población, con qué objetivos y para quienes, que en aquel contexto fue entendido como la “palanca” para el proceso de formación del Estado Nacional. También nos lleva a distinguir los factores que impulsaron la formación del sistema educativo argentino en sus inicios, poniéndose en agenda política no sólo mediante discusiones paradigmáticas-ideológicas en torno al sentido mismo, sino también mediante un diagnóstico territorial que demostraba altas tasas de analfabetismo, que sumado al fenómeno migratorio, contribuía a la necesidad de impulsar una identidad nacional colectiva -en torno a valores y símbolos- que permitieran engendrar sentimientos patrióticos, los que “se fecundarían” mediante la asistencia educativa.

Mediante lo expuesto también es necesario reconocer que los diversos modelos de Estado que transcurrieron históricamente en Argentina han sembrado de varias maneras, la importancia o el lugar adjudicado a la educación y su continuidad. Vale aclarar que no será lo mismo la intervención de un Estado Neoliberal que la de uno Benefactor, por lo que las acciones en términos políticos variarán rotundamente dependiendo de los actores involucrados, las luchas de poder e intereses que se presenten. A raíz de ello y a los fines de expresar las intervenciones promovidas por el Estado Neoliberal (que se instauró a mediados de los 70), se presenta su posicionamiento en función de acciones u omisiones. Este nuevo modelo propulsó “reducir el tamaño” del Estado, lo que se realizó mediante la privatización, la descentralización, la desregulación y la terciarización de servicios (Clausen y Foglia, 2012), lo que trajo aparejado nuevas funciones estatales y la redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado. En términos de Oszlak (op. cit. 2012) en tanto análisis del proceso de privatización, conlleva a una deslegitimación del sector público, reduciendo las expectativas que la sociedad tiene para con las responsabilidades del Estado, con el aumento del peso sobre lo económico y la “hegemonía de nuevos actores” en la escena política (el mercado por ejemplo). De esta manera, no sólo se tejen nuevas estructuras que convalidan lo privado, sino que también se contrae la estructura institucional estatal, conllevando a una reducción de costos en tanto personal y servicios que hasta ese entonces, eran garantizados por el Estado. A raíz de esto, “se pone en juego la legitimidad del Estado para intervenir en determinadas cuestiones sociales” (Clausen y Foglia 2012).

La implementación del modelo neoliberal que concretó su accionar mediante una batería de políticas, que llevadas a cabo de manera sostenida, logró efectos que cristalizaron un modelo de país edificado fundamentalmente sobre una concepción del Estado mínimo/Estado ausente (en términos de Borón, 1999) conlleva a altas tasas de desocupación,

pérdida del patrimonio nacional y recortes presupuestarios (en tanto personal, servicios, programas, planes, entre otros) conduciendo posteriormente a la irrupción de un fuerte escenario de crisis y protesta social en el 2001.

En función de ello, y a los fines de contraponer un Estado de otro, vale mencionar por ejemplo, el impulso de un conjunto de políticas educativas entre el 2003 y el 2015 que indican un rol activo del Estado y presente, que promueve y se enfoca desde una perspectiva de derechos, considerando la política como herramienta de transformación social. A partir de la asunción del ex presidente Nestor Kirchner, la cuestión educativa se vio atendida mediante la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en el que se reconoce -en su art. 14- que el Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación y en su Art. 3 lo expresa como una prioridad nacional y por lo tanto constituye políticas de Estado a los fines de promover una sociedad más justa e igualitaria que respete los derechos humanos. Asimismo, otras leyes que diversificaron la atención dentro de este sistema y en las cuales se puso el foco fueron por ejemplo, la Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase (25864 de 2003), Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (25919 de 2004), Ley de Financiamiento Educativo (26075 de 2005) y Ley de Educación Sexual Integral (26150 de 2006) (Martinez Robles, 2017), entre otras.

De acuerdo a esto, es factible traer un discurso realizado por la ex presidenta Cristina Fernandez de Kirchner en el Teatro Coliseo en 2011 (Clausen y Foglia 2012), que da cuenta de las vicisitudes que presenta un Estado en términos de políticas públicas. Ella dijo:

El Estado en realidad siempre existe. Cuando nos dicen que se retira de la economía, también existe y tal vez con más fuerza como política, porque deja que otros hagan en definitiva lo que no deberían hacer y no controla. El Estado siempre está, aún cuando no está, está fijando una política.

Teniendo en cuenta lo mencionado hasta aquí, se retoma del trabajo de campo lo expresado por el concejal entrevistado, donde alude al interés que debería dedicarse a la educación en la localidad de Tecka; el mismo decía: “la parte educativa es lo principal, todo arranca desde ahí. Todo arranca desde la educación”; y en referencia a un proyecto presentado por su bloque partidario expresó: “se presentó el proyecto del nivel terciario, que lo hicimos en grupo pero a nivel partido o bloque... que fué aprobado, lo aprueba el Concejo Deliberante... queda ahí guardado. Quedó todo ahí en la nada... y ya pasaron seis, siete años de esto y no pasó nada”, también dijo: “a nivel cuerpo, que sería lo lindo, que vayamos todos

para el mismo lado, que haya una preocupación por eso.. no, no lo veo... falta interés, falta interés por parte del Ejecutivo”. En lo expuesto, resuenan omisiones estatales en materia educativa de los/las jóvenes de la localidad, lo que en palabras de la ex Presidenta también marcan un direccionamiento político local. En relación a esto, una madre con tres de sus hijos/as en otro lugar estudiando expresó: “si hubiese algo para que ellos siguiesen sus estudios terciarios o algo acá, creo que hubiese sido más fácil de que se reciban, de que lleguen a un título, porque no tendrían que trabajar”.

De acuerdo a esto, se toman aportes del proyecto elaborado por concejales del Concejo Deliberante de Tecka⁶ que se realizó con el objetivo de “permitir la consecución de los estudios para jóvenes egresados del nivel secundario y aquellos mayores de 25 años que han culminado los mismos”; allí se plantea que su surgimiento deviene como demanda a un “déficit profesional” y/o “profesionales de paso”, tanto docentes como profesionales de la salud, haciendo referencia también a “escasos recursos económicos” para acceder y dar continuidad a la educación superior debido a que la población “deberían viajar a Esquel, Trelew, Comodoro Rivadavia, entre otros”. En dicho proyecto se realizaron 209 encuestas con distinción etaria de entre 15 y 18 años, 19 y 25 años y de 26 años en adelante, donde se expusieron las demandas de la población en función de las carreras que quisieran continuar, allí se relevó que 124 de los/las encuestados/as indicaron el deseo de continuar carreras de docencia, mientras que el resto indicó enfermería (20 encuestados/as) y/o carrera de formación policial (13 personas), mientras que otras 50 carreras diversas (entre ellas abogacía, veterinaria, contabilidad, etc.). En el mismo proyecto se anexa una posible propuesta en tanto recursos edilicios donde se podría llevar adelante la institución terciaria/universitaria (Edificio de la Educación Primaria y Secundaria). Sin embargo, como expresó más arriba uno de los concejales entrevistados -y autor de dicho proyecto- no se obtuvieron respuestas al respecto.

Otro dato relevante es el que surge del encuentro con el Secretario Regional de ATECH de la zona Noroeste (en comunicación personal 10 de marzo de 2023) a quien se le consultó acerca del presupuesto anual ejecutado en el Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut durante los años 2018 y 2019⁷. Sin embargo, no se lograron obtener datos certeros de lo solicitado, aludiendo a que son datos “obturados” por el gobierno

⁶ Proyecto de Inserción social para apertura de Educación de Nivel Superior-Terciario/Universitario, presentado por el Bloque “Frente para la Victoria” en el 2018, Tecka.

⁷ Esta información se recabó a los fines de conocer datos específicos a nivel provincial, sin embargo, no se obtuvieron datos reales de lo solicitado.

provincial; asimismo refirió a un contexto social y educativo que en ese entonces presentaba (y hasta ahora) múltiples problemas de carácter político, económico y social que repercutían directamente en el sistema educativo. Esta situación provincial, también decanta en un direccionamiento de accionar estatal provincial y que aporta o no a la construcción de políticas educativas.

A raíz de ello, y la toma de posición del Estado (en tanto acción u omisión) son relevantes las palabras Oszlak (2007) cuando sostiene que “son las tomas de posición de quienes actúan en nombre del Estado o asumen su representación las que indican con mayor claridad cuáles son las orientaciones político-ideológicas implícitas en sus acciones”. Estas tomas de posición son las que responderán y constituirán en los hechos, las políticas públicas “responsables de resolver” o “responder” ante las cuestiones socialmente agendadas. En el caso de Tecka, si bien se reconocen direccionalidades políticas (en función de acciones/omisiones estatales), también podrían reconocerse demandas/reclamos que no se encuentran colectivizados para su vehiculización, dificultando la puesta en la agenda política y atención concreta en el tema. Asimismo, es relevante mencionar que a pesar de contar con algunas organizaciones de la sociedad civil, no se visualizó alguna acción conjunta que nucleee las demandas y/o necesidades de la población.

De acuerdo a las entrevistas realizadas a madres y estudiantes de Tecka, se relevaron dificultades en cuanto a las metodologías de acceso a las políticas educativas de aporte económico tanto provinciales como nacionales, como así también dificultades en cuanto al acceso de información. Una de las madres expuso: “de todos lados es muy mala la información de quienes deberían saber y apoyar o ayudar a la gente, muy malo”. Asimismo, agregó: “siempre hacer lo mismo para nada. Las veces que presentamos papeles y no se nos dió”. Al respecto una funcionaria municipal entrevistada expresó: “la verdad es que años atrás nos mandaban folletos, formularios también desde lo que es la Universidad, como para que nosotros... por ahí le poníamos en la entrada o repartíamos... pero eso tampoco, como que no se hizo más”. Tales enunciados marcan acciones directas -burocráticas- que trascienden a las instituciones y que impactan directamente en la población. Por su parte, la Escuela Secundaria n°782 de Tecka mediante la materia Proyecto Vocacional ejecuta acciones concretas con estudiantes del último año para garantizar -de alguna manera- que conozcan y se informen respecto de las carreras y becas a las que podrían acceder en las localidades más cercanas, sin embargo, la docente a cargo, aclaró que es una acción “aislada”

sin trabajo articulado con otras instituciones locales y remarcó que son los propios estudiantes quienes solventan los gastos para trasladarse a Esquel y conocer las instituciones. Ante esto, es preciso retomar lo mencionado más arriba cuando aludíamos al concepto de economía social y que en esta investigación emerge de la mano de la sostenibilidad en el tiempo de una trayectoria educativa de un/a joven que reside en otro lugar. Al respecto, una madre mencionaba la organización familiar en cuanto al sustento económico y los aportes de cada miembro para dicho funcionamiento; ella expresó: “ahora paramos la producción de pan porque sino se nos va mucho el gas, pero siempre vendemos pan, tejidos, hilados, costuras, cambio de cierre, parchado, a mi marido no le rinde en la obra, cobra cada tres o cuatro meses”. Este enunciado pone de manifiesto las estrategias que decantan no sólo para resolver los gastos cotidianos de un grupo familiar, sino además los gastos generados en pos de un futuro basado en el estudio; y que permite reflexionar acerca del impacto que suscita en los sujetos, en este caso en la población de Tecka, la ausencia estatal en torno a políticas educativas que tiendan un puente para la continuidad educativa en el nivel superior.

En este sentido, tanto el acceso a la información como las metodologías de acceso a las diversas políticas públicas educativas en el ámbito rural, como lo es Tecka, tienden a generar embudos donde si bien en términos legislativos se debieran garantizar derechos, las cuestiones administrativas-burocráticas en muchos casos no promueven el acceso, obstaculizan y/o exponen situaciones vulnerables. Así, una de las madres sostuvo: “no es lindo cuando uno va al juzgado y te preguntan cuál es tu ingreso familiar y cuál es eso y cómo aquello, son preguntas que son incómodas. Porque no es que uno no trabaje porque no quiera”. Otra entrevistada dijo: “ellos tienen el apellido del padre, entonces figuraba que tenían un montón de plata donde trabajaba, el padre más que el apellido nunca les dió nada, entonces...ellos nunca accedieron”. Por su parte, un joven expresó: “becas es un quilombo, me tuvieron ahí un mes para recibirme los papeles, encima todos los días les llevaba un papel y supuestamente el otro había caducado asique tenía que volver a hacer el otro y así me tenían”. En función de ello, mientras sucede el proceso de posibilidades de la adjudicación de una beca (económica, habitacional, etc.) las familias y los/las jóvenes deben barajar otras posibilidades que posibiliten continuar con su educación, sin embargo, en muchos casos dicha situación suele devenir contraproducente para el sostenimiento de una trayectoria educativa, donde a veces, tienden a abandonar el proceso. En tal sentido, resulta importante remarcar la necesidad e importancia de las políticas públicas educativas como garante de derechos, y el modo en que tracciona -mediante actores e instituciones- la implementación

y ejecución de las mismas en los diversos contextos, en este caso en el ámbito rural y la manera en que deviene a raíz de ello, posibilitador de futuros basados en el estudio.

Nueva ruralidad y educación

Al iniciar este apartado, se pretende realizar una distinción -no menor- respecto de la definición de ruralidad, la que en estos años se ha visto transformada por los propios cambios de la realidad y se trasladó, por ende, a los términos teóricos de diversos autores y organismos, de lo que ha resultado el concepto de nueva ruralidad. Para ello, se recuperan los aportes de Gaudin (2019) en el que se presenta un debate entre los diversos contenidos que atañen al término y posibilitan otras lecturas viables ante la complejidad rural.

El autor expone un “enfoque dual” para el análisis de los términos rural/urbano que existió hasta los años 90 -y que quizás aún prevalece- donde se establece una visión dicotómica, dual y remanente de lo rural frente a lo urbano, en la que se entiende que lo rural es lo que no es urbano y donde la distribución de la población y/o poca densidad poblacional define tal espacio, y es desde donde se determina que entre más baja es la densidad poblacional, más rural es el espacio. Este “enfoque de dualidad” sostiene “si lo urbano concentra las riquezas y el poder, entonces lo rural se determina por su pobreza y rezago, e *in fine* por su falta de atractivo económico y social” (Dirven et.al, 2011; Veiga, 2002; en Gaudin, 2019). Asimismo y por tal motivo, se considera que los/las jóvenes rurales muestran menor promedio de años de estudio, menores probabilidades de concluir la educación secundaria y un limitado acceso a la educación universitaria en comparación con sus contrapartes urbanas (Gaudin, 2019). De acuerdo a esto y a lo que compete como obligación estatal en el ámbito rural, ésta ha sido desatendida por las políticas públicas hasta iniciado el siglo XXI (Galfrascoli, 2015), siendo puesta en agenda concretamente con la implementación de la LEN n° 26.206 en el año 2006, mediante el Art. 49 del Capítulo X.

En términos demográficos, el ámbito rural se define en función de la cantidad de habitantes, por lo que aquellos territorios que tienen menos de 2.000 habitantes son considerados rurales. El sistema estadístico del sector educacional sigue esta definición para clasificar a las escuelas según su ámbito de emplazamiento y desde esta clasificación se deriva, por ejemplo, la participación en programas educativos, la asignación de pagos adicionales a los/las docentes designados, las normativas que regulan el funcionamiento o los tipos de organización de los servicios educativos en esas localidades, los recursos asignados etc., cuestiones del sistema educativo en lo atinente a las políticas públicas para

el ámbito rural (Política y Educación, s.f). Adosado a esto, el relevamiento realizado por el Informe Nacional de Indicadores Educativos del Ministerio de la Nación (2022) indica que la población matriculada dentro de la modalidad rural hasta 2019 era de 999.587 estudiantes (casi un millón), lo que representa el 8% de la matrícula nacional (11.530.641) y pone en evidencia la población “por atender” en lo que respecta a políticas educativas, que responda a las particularidades de realidad rural.

Atento a las características tradicionales adjudicadas al ámbito rural, cabe mencionar que a partir de la década de los '90 del S. XX, comenzaron a desarrollarse otros análisis de “lo rural”, con especial énfasis en las actividades rurales no agrícolas/ganaderas, los flujos e interacciones entre espacios rurales y urbanos y la redistribución de los poderes para diseñar e implementar medidas de desarrollo local (Gaudin, 2019). Estas transformaciones, giran también en función a las transformaciones reales de lo rural, que conllevan a desdibujar aquel enfoque de dualidad –que hasta ese entonces “funcionaba” para el análisis-, replanteando conceptos y patrones de análisis para dicho ámbito. En tal sentido, el concepto de nueva ruralidad subraya la necesidad de analizar lo rural de manera dinámica y sistémica, atendiendo a los movimientos que allí se generan.

En términos concretos, el ámbito rural de Tecka demuestra dificultades para el acceso a servicios básicos: educación, trámites en justicia, trámites de DNI y sus derivados; atención secundaria/compleja de salud, agencias de AFIP, ANSES, Bancos, etc; en este sentido la ciudad vecina de Esquel nuclea las demandas de la población rural de la zona, como lo es Tecka, por lo que ante cualquier eventualidad la población debe trasladarse de manera continua para resolver estas cuestiones. De acuerdo a esto y en el marco del concepto de nueva ruralidad que revisamos según la CEPAL (2019), Gomez (2001) y Olea (2010) se afirma la diversidad de enfoques desde el cual es posible comprender la complejidad y heterogeneidad del ámbito rural desde donde comprendemos, sería posible aplicar políticas públicas acordes a los contextos, las demandas y necesidades de la población. Gaudin (2019) menciona algunos enfoques desde los que podría estudiarse: a) el enfoque de brechas y rezagos; b) el enfoque demográfico; c) el enfoque funcional; d) el de continuo rural-urbano a través de gradientes y e) el enfoque territorial. Si bien todos presentan herramientas para tal objetivo y superan al “enfoque dual”, considera que el enfoque territorial ofrece un análisis de la ruralidad más amplio, interactivo -con otras ciencias- y de interpretación sistémica de todas las dimensiones y fenómenos sociales, culturales y económicos que constituyen y dan identidad a un territorio. Mediante dicho enfoque, es posible entenderla

desde su globalidad, complejidad, y dinamismo ya que se encuentra moldeado por su propio grupo poblacional, en el que también se entiende, confluyen redes y estructuras de poder sobre la cual se asienta la formación social. Este enfoque permite dilucidar que el territorio abre las posibilidades a luchas sociales, juegos de intereses y relaciones de poder y por lo mismo presenta carácter e identidad. El ámbito rural -al igual que el urbano- se caracteriza por la movilidad de sus residentes, la accesibilidad de servicios, el costo del suelo, la densidad poblacional, la expansión del transporte, entre otros, lo que genera que cada territorio forje sus propias particularidades. Gaudin (2019) dirá: “el territorio no es un concepto fijo, sino una construcción activa y dinámica” (p. 29).

En este sentido, la recuperación de este concepto que aquí trabajamos, permite identificar que la población de Tecka, también imprime y construye mediante su propia subjetividad colectiva las significancias acerca de las experiencias comunes como las que se presentan aquí en torno a la continuidad educativa, la percepción acerca de las metodologías de ingreso a las becas económicas, entre otras. Por tanto, esta lectura deviene como indicador también de las acciones que se llevan adelante o no de manera local, en función de los problemas sociales que surgen y la “resolución” de los mismos, que cambian y se modifican con el tiempo. A su vez actúa como reflejo de lo que acontece naturalizado, destacando cambios intergeneracionales que pueden aportar o no otros significados a los mismos temas.

En relación con el presente estudio, se detallarán datos respecto de la cantidad de egresados del nivel secundario y de EPJA (Educación Permanente de Jóvenes y Adultos) y las cantidades que continuaron con su educación superior de la localidad de Tecka, lo que podría enunciar el entramado que se teje -en decisiones políticas, acciones y relaciones de poder- respecto del tema a nivel local. Para ello, se solicitaron datos a la Escuela secundaria n° 782 de la localidad donde funcionan ambas modalidades, que informó durante el año 2018 egresaron 19 estudiantes (10 mujeres/9 varones) de los que sólo 9 continuaron con su educación superior; en 2019 hubieron también 19 egresados/as (11 mujeres/8 varones) de los que continuaron 12, mientras que en el 2020 egresaron 12 estudiantes y continuaron 6. Cabe aclarar que también se incluye la continuidad educativa en la Formación Policial de la Provincia del Chubut (Passerini en comunicación personal, 10 de noviembre de 2022). Estos datos revelan que durante los tres años tomados hubo 50 egresados/as del nivel secundario, de los que sólo 27 continuaron con su educación superior. Por otra parte, en EPJA se advierte que de un total de cinco estudiantes del 2018, ninguno continuó con otra formación superior; en 2019 de diez estudiantes ninguno continuó con su educación superior y del 2020 de cinco

estudiantes, lo hicieron tres jóvenes⁸. (Gonzalez en comunicación personal, 9 de noviembre de 2022). Se aclara también que, si bien esta modalidad es a partir de los 18 años y sin límites de edad, quienes continuaron con sus estudios superiores son jóvenes que no exceden sus 25 años. Estos datos revelan que a pesar de que a nivel local algunos jóvenes logran dar continuidad a su educación superior, la recolección de datos también muestra que la mayoría de ellos/as presenta dificultades para acceder a la misma, sostenerla y finalizar con éxito, debido a las distancias para con las urbes que ofrecen ofertas académicas, los gastos que devienen de trasladarse a otro lugar, alquiler, alimentación, materiales de estudio, etc., sumado a los sentimientos de desarraigo que experimentan, tema que se abordará más adelante.

De acuerdo a esta lectura y los datos anunciados, vale reflexionar sobre las posibilidades -en términos educativos y laborales- que ofrece el ámbito rural de Tecka, así como los obstáculos que los/las entrevistados/as identifican para acceder a la continuidad educativa, la que se ve sumamente atravesada por los motivos enunciados arriba. Ante este escenario resulta necesario preguntarse qué sucede con aquellos jóvenes -en el ámbito rural en general- que no logran continuar con su educación superior. Si bien se entiende el derecho a la educación como un derecho universal, cabe preguntarse lo que sucede con la educación superior en tanto destinatarios y formas de acceso; esto permite develar que actualmente quienes apuntan a dicho nivel deben resolver -mayormente- solos y/o con apoyo familiar las diversas situaciones que esto conlleva, lo que resultará fundamental y se volverá determinante para el sostenimiento en el tiempo de alguna carrera.

En función de lo expuesto hasta aquí, ha sido posible identificar en las entrevistas realizadas factores que coadyuvan y “obligan” a ingresar a los/las jóvenes al mercado informal de trabajo en comercios y/o en el campo. Así, una joven entrevistada mencionaba: “si no estudias, tenés que trabajar”; “acá en Tecka si no tenés trabajo, no tenés más nada que hacer”; “tenes trabajo así mal pago, porque por ejemplo por ser pueblo no hay trabajo, la gente se aprovecha...hacen lo que quieren y el municipio no regula nada, yo agradecía que a mi menos mal que nunca me trataron mal, pero a las otras chicas las manejaban como un títere, las manejaban como querían, le hablaban como querían y le pagaban como querían”. Este relato describe la experiencia de una joven en el mercado de trabajo en la localidad de Tecka, el que además de no prestar estabilidad económica, se describe y percibe de malos

⁸ Uno de ellos ingresó al Instituto de Formación Policial.

tratos. A raíz de esta experiencia la estudiante pudo decidir acerca de su futuro y elegir dar continuidad a su educación “seguí trabajando, pero seguí con la mentalidad de que quería estudiar.. no te pagan bien, hacían lo que querían”; “es la mejor decisión que pude haber tomado” expresó. Otra joven entrevistada que se fue a estudiar a Trelew -ciudad a 506 km de distancia de Tecka- y por varias razones no pudo dar continuidad a sus estudios universitarios mencionó: “para colmo está difícil conseguir trabajo en cualquier lado, decí que yo acá la pegué y me llevo bien con mis patrones”. De alguna manera, se entiende que esta última expresión la mantiene “tranquila” ante la inseguridad de perder su trabajo. Por su parte, ante este tema el concejal entrevistado expuso: “terminan trabajando acá... la única salida laboral más rápida que tienen es el campo... irse a trabajar al campo o terminar de ayudante de albañil o terminar con un plan, un contrato municipal.. y ahí terminan los jóvenes, ahí terminó”.

Estos relatos confirman que las posibilidades laborales en Tecka son escasas y son percibidas como algo pasajero e inseguro ante el propio futuro. En estos términos, también juegan las lecturas de los mandatos establecidos dentro de los entramados familiares, los que traccionan como aquello conocido y seguro en el ámbito familiar. En cuanto a esto, se recuperan los aportes de Adolfo Loketek (1985 en Silvestri y Nataly 2015) quien expone el concepto de mandato superior histórico y que utiliza para referirse a un tipo de pauta que se transmite de generación en generación dentro de una familia. Se considera que el mandato operará dentro del núcleo familiar actuando de manera general, siendo asimilado mediante los sistemas de creencias generales (Silvestri y Nataly, 2015). Si bien este mandato se transmitirá intergeneracionalmente, también se edita y re-edita en la medida en que el sistema familiar también cambie. Los mismos se internalizan de acuerdo al proceso de cada miembro de la familia y tomará múltiples formas de acuerdo al lugar que ocupan dentro del sistema.

Al respecto, un joven relató que encontró en su continuidad educativa “el escape” para no hacer caso al mandato paterno. Expresó: “a mí nunca me gustó el campo, entonces yo siempre dije que iba a terminar por ese motivo, porque no quería irme al campo, es como que mi papá trabaja de eso y necesita peones y entonces ya destinado a eso”; “mi papá ya tipo, no estudiabas y te vas a trabajar de lo que sea, porque de flojo no estabas”. Si bien este joven logró “romper lo establecido”, es un aspecto que emerge de manera contundente en la realidad teckense, ya que la forma en que se hace presente repercute de manera significativa en la propia trayectoria de los/las estudiantes que, ante las pocas posibilidades existentes

laborales y educativas, tienden a optar por aquello que ya se encuentra establecido de manera implícita en los propios entramados familiares. Otros jóvenes entrevistados expresaron que actualmente se encuentran trabajando en el campo con sus familias; al respecto un joven expuso cómo desencadenó su decisión: “más o menos sabía que en el único lugar en el que iba a conseguir trabajo era en el campo”; asimismo mencionó la forma de “contratación”: “me pagan por día, lo que me necesiten. Y si ya no me necesitan, me largan pongale una semana, y a la semana me están volviendo a llamar... siempre estuve en Estancia Tecka. Hago trabajos de campo, sólo trabajos de campo”; y en cuanto a sus propias percepciones y sentimientos del trabajo sostuvo: “...ahí es difícil la vida. A veces pienso buscar otro lado porque es sufrido el campo. Es bravísimo”.

En función de esto, resuenan las palabras expuestas por la docente de la asignatura de Proyecto Vocacional entrevistada, quién hizo énfasis respecto de las posibilidades de elección luego de terminar el nivel secundario. “lo importante es que ellos elijan algo, que sí quieren estudiar, elijan si quieren trabajar.. que sea con responsabilidad y con compromiso...”; “a veces, ellos tienen tan marcado lo que tienen que hacer, por algo cultural, que terminan haciendo eso, como irse al campo por ejemplo, o ser policía. Porque es muy cultural, está muy instalado hace tiempo, como las dos posibilidades que ellos tienen... Y justamente lo que les ofrece la materia es ampliar ese abanico”. Aquí también resulta oportuno resaltar lo expresado por el funcionario entrevistado: “de los años que estoy yo nunca vi que se haga un aporte para alguien que se fue a estudiar, nunca”. Como poblador de la localidad y entendiendo las complejidades que se presentan ante la continuidad educativa el mismo concejal aludió “tenés que irte afuera y si no tenes los medios no puedes... y lo mínimo que tenés que tener, el alquiler... un lugar donde ir a alojarte... no hay. El municipio no lo tiene” afirmó.

Ante las (im)posibilidades que ofrece el ámbito rural de Tecka, se retoma también el relato de una madre que habiendo intentado acompañar a su hijo en su continuidad educativa en la localidad de Esquel -a 100 kms de distancia- en la carrera del Profesorado de Lengua y Literatura y la que no pudo sostener por los elevados gastos presentados; dijo: “si ellos deciden seguir en el campo, siempre voy a estar yo para apoyarlos...para esperarlos; “los tres están en el mismo campo, pero en distintas secciones...Naza está en Barracas, Guille está en la estancia, Gastón el viernes a la tarde dijo que había llegado con una tropa de allá de Barracas”; y en función de su única hija mujer expuso: “Ella está en el campo... ella está en Nicolasa, de Río Mayo para allá, ella está de compañera, estuvo unos días de cocinera,

ahora está de limpieza, la tenían así, cuando necesitan para algo, la llaman y va con su nena a trabajar”. Lo expresado también demuestra que ante tal escenario local, el trabajo en el campo decanta naturalizado e instituido en el núcleo familiar, lo que como consecuencia de no lograr acceder y/o sostenerse en el nivel superior conlleva a otras formas de vida y planificación de sus futuros. Esta opción deviene como lo viable dentro del ámbito rural de Tecka pero no por cuestiones de condiciones seguras y estables, sino casi como la única opción que se presenta. Podemos decir entonces, que aquí se manifiesta la reproducción de condiciones de vida atravesadas por el trabajo rural y en condiciones precarias, que al expresarse naturalizado, a su vez, perpetúa vulnerabilidades y genera incertidumbres en tanto estabilidad laboral y garantías de otros proyectos de vida.

Estos relatos y la realidad vivenciada por los/las entrevistados y relevada durante este trabajo de campo, demandan entender y atender la heterogeneidad que presenta el ámbito rural, sus necesidades, problemáticas y demandas, para así, repensar de manera conjunta con la población, lecturas y estrategias que también atiendan a las resistencias y contradicciones que se presenten, propias de cualquier proceso interactivo y que promueva alguna transformación social. En tal sentido entendemos que los aportes que nacen desde el concepto tomado en este apartado, permiten comprender el territorio como un espacio en movimiento, que sobrepasan aquellas definiciones tradicionales y donde se presentan diversidad de tensiones e intereses que confluyen en el carácter e identidad propia de cada ruralidad y que, a su vez, forjan a su propia construcción y particularidad.

En función de lo que se viene trabajando en esta tesis, atento al ámbito rural, sus características y las posibilidades en tanto continuidad educativa, se retoman las palabras de la Directora de la Escuela secundaria quien expuso: “no se puede suplantar lo que es un nivel secundario o universitario. Más allá de que uno pueda organizar su vida no podés proyectar tanto.. la base está ahí, en la secundaria, en el estudio, más allá de una mejor calidad de vida o económica... es fundamental la educación.. para vivir, para vivir en sociedad, para poder relacionarte, para otras oportunidades”.

Educación, ruralidad y la cuestión de género

Para comenzar el presente apartado, tomamos los aportes realizados por Scott (en Díaz, 2005) quien introduce el concepto de género como categoría de análisis histórica y muestra a través de él, que las identidades de género son construidas socialmente en relaciones de poder y tienen una base material. Para la autora, el género es un elemento

constitutivo de las relaciones sociales y se basa en las diferencias percibidas por los sexos. De acuerdo a su análisis, las relaciones de género, se estructuran, mantienen y reproducen, de manera interrelacionada, en y a través de cuatro dimensiones básicas de la vida social que más adelante abordaremos. Por su parte, desde la Fundación Juan Vives Suriá (2010) se entiende que el género implica las características generales que son asignadas a lo femenino y masculino, así como las expectativas generales que -en correspondencia- se esperan para las mujeres y los hombres. Gamba (2008) expone que como categoría social, el género contribuyó (y contribuye) al análisis y explicación de las desigualdades entre hombres y mujeres, radicada de manera histórica y cultural en la sociedad. Ella dice:

El género es una categoría transdisciplinaria, que desarrolla un enfoque globalizador y remite a rasgos y funciones psicológicas y socioculturales que se le atribuyen a cada uno de los sexos en cada momento histórico y en cada sociedad. La problematización de las relaciones de género logró romper con la idea de carácter natural de las mismas.

Stoller (en Gamba, 2008) reflexiona sobre los sistemas de género y entiende por éste al conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anatómica-fisiológica, dando sentido a las relaciones entre las personas.

Atento a las nociones traídas del concepto de género y que se continuará abordando, es factible desarrollar en este apartado lo que confiere al perfil de las madres/mujeres entrevistadas; es relevante mencionar que se llega a ellas, mediante la muestra seleccionada de estudiantes que egresaron de la Escuela secundaria de Tecka. Allí, se observó que estas madres/mujeres si bien conforman familia con el padre de sus hijos/as, en su mayoría se encuentran siendo jefas de hogar por diversas razones: sus maridos/parejas se encuentran fuera del pueblo por trabajos semanales/quincenales en el campo y/o durante más de ocho horas en trabajos de albañilería con ausencias en cuanto al rol de cuidado y acompañamiento en lo que respecta a educación de sus hijos/as (y otras áreas de sus vidas). Estos datos locales indican una cuestión de cuidado que recae sobre las mujeres y que también se confirma por diversos estudios de género (Siegmann y Blin, 2006; Perone, 2012; Rodríguez Enriquez, 2018, entre otras). A pesar de que no se indagó directamente esta cuestión en las entrevistas, se presentó durante el trabajo de campo de manera inesperada, aunque no invisible y por ello este apartado. Resulta ser material empírico que recuperamos como valioso, en tanto la

perspectiva metodológica adoptada genera lugares para la integración en acto de los significados recurrentes, como el caso que se analiza.

Aquí se pondrá en escena la relación que se establece entre las expectativas/percepciones de estas madres/mujeres con la educación de sus hijos/as que migran hacia otras localidades a los fines dar continuidad en su educación superior, involucrando las propias trayectorias educativas en otros contextos y temporalidades. Es importante historizar acerca de las vivencias de estas madres, ya que así será viable establecer conexiones entre lo que les aconteció propiamente, las representaciones sociales que emergen en cuanto a ello y lo que se traduce posteriormente en el deseo hacia sus hijos/as. Será mediante el trabajo de campo, que este análisis cobra relevancia ya que indicó influencia en las propias trayectorias educativas y su continuidad.

Se relevó que de las siete madres, solo una cursó el nivel superior terciario y no lo completó; mientras que tres cuentan con el secundario completo y tres solo cumplimentan la educación primaria. Asimismo, se recabó que de las entrevistadas sólo dos se encuentran trabajando de manera estable como empleadas públicas provinciales (una con educación de nivel terciario incompleto y otra con educación secundaria completa); una cuenta educación secundaria completa y se desempeña en su propio negocio multirubro, otras tres sólo lograron finalizar la educación primaria, mientras que una el secundario; ellas cuentan con trabajos informales temporarios: cuidado de otros niños/as, limpieza de casas, venta de panes, costuras, entre otros.

Estos datos se presentan relevantes ya que brindan un panorama cuantitativo en relación a la educación alcanzada y la posible correlación con las salidas laborales que transitan, que también se encontró y traduce en lo que se espera para los propios/as hijos/as. En cuanto a las entrevistas, al hacer mención sobre el paso por su educación primaria/secundaria, hicieron hincapié en “posibilidades” que sus hermanos -varones- tuvieron de continuar con su educación secundaria en otro lugar, mientras que ellas tuvieron que dedicarse “a la casa”. Asimismo, se observa que en los núcleos familiares prevalecía la idea cultural del trabajo por sobre la educación, cuestión abordada en otros apartados. Una de ellas dijo en alusión a su ingreso a la Casa Estudiantil (en Esquel): “Y yo sí, había entrado y bueno, después se enfermó él y mi mamá no...no me mandó. Mando a Jorge nomás a Sarmiento, porque nosotros egresamos juntos”; “Y ahí...tenía que ayudar con mis hermanos, siempre fui mamá... asique ahí en la casa nomás”. Otra de las madres en cuanto a su reinscripción al sistema educativo expuso: “uno de grande le da otros tiempos... más allá de

que uno sigue siendo mamá, ama de casa y otros trabajos”; en cuanto a su propia historia dijo: “yo estaba haciendo séptimo grado acá, recuerdo que no me quería ir, pero me mandaron a estudiar y a trabajar a Esquel.. no fue una decisión que yo dije sí quiero irme a trabajar, andaban buscando empleada y éramos tantos, me dijeron no, usted agarra sus cosas y se va. Antes no preguntaban... creo que hice séptimo hasta agosto – septiembre hice acá o mitad de año y de ahí me mandaron, asique por eso nunca tuve mi título de séptimo, que después tuve que rendir en la Escuela N° 17 harán dos años atrás, para poder hacer la secundaria”.

En estos relatos sobresale la noción de estas mujeres que experimentaron sus infancias/adolescencias siendo “siempre madre” primero de sus hermanos/as y posteriormente de sus propios hijos/as. Además de las actividades de cuidado familiar, se tuvieron que dedicar a cuestiones de cuidado fuera de la casa, postergando su educación y continuidad (primaria/secundaria). Este cruce que aparece aquí en cuanto a las actividades de cuidados y educación, ejemplifica notoriamente las desigualdades que se despliegan en el ámbito cotidiano de las mujeres de Tecka y que se interpreta como una conjunción de acciones e interacción entre actores sociales e instituciones, que se genera y reproduce de manera estructural y que iremos abordando en el desarrollo del apartado.

Ante lo expuesto, prevalece en las sociedades una tendencia patriarcal⁹ que indica una organización interna y culturalmente instalada para la crianza y cuidados de hijos/as como tarea exclusiva de la mujer, en la que el hombre se presenta sólo como el sustento económico del hogar sin presencia en otros ámbitos de la vida de sus hijos/as. Esta situación que trasciende todos los ámbitos de la vida, indica y remite a la división sexual del trabajo que se encuentra imbricada en este sistema patriarcal, donde predomina una forma de distribución desigual de funciones y tareas entre hombre y mujeres. Bajo esta noción, se instauran las oposiciones entre el trabajo doméstico o reproductivo (realizado mayormente por mujeres) y la cultura del trabajo productivo (llevado adelante en su mayoría por varones) (Fundación Juan Vives Suriá, 2010). Estas divisiones corresponden con el análisis en cuestión de género que se mencionó, ya que remite a las formas en que suceden las desigualdades en la vida diaria y la manera en que se encuentran preestablecidas socialmente las tareas “que debe hacer cada uno/a”, e invisibiliza los trabajos de cuidado y relega hasta

⁹ Etimológicamente, el término patriarcalo refiere al “gobierno de los padres” y alude a una organización social donde los varones ejercen la autoridad en todos los ámbitos de vida social (Fundación Juan Vives Suriá, 2010).

la continuidad educativa. Rodríguez Enriquez (2018) define a la división sexual del trabajo como la expresión de las relaciones de género en el mundo del trabajo que muestra relaciones de subordinación de las mujeres, que se concentra en las responsabilidades de cuidado y su menor y peor participación en el mercado laboral.

Ante esto, es preciso atender que la noción de género debe comprenderse como una construcción social e histórica que también remite a una dimensión colectiva y que mediante las identidades sociales, comportamientos, roles y estereotipos de género se transmiten en la socialización, la educación y los medios de comunicación social; instalándose socialmente que muchos de los comportamientos, características, así como tareas y funciones que se le endosan a las mujeres y a los hombres tienen su razón de ser en el sexo: femenino o masculino. Ante esto, la Fundación Juan Vives Suriá, (2010) expuso:

Las tareas domésticas y el cuidado de los hijos son roles asignados a las mujeres, y por ende, confinadas al ámbito privado o del hogar, mientras que a los hombres se les asignan las tareas productivas, el rol de proveedores y el ámbito público o de la calle.

Los aportes de Scott (1996) resultan sumamente interesantes aquí. La autora expone que el género comprende cuatro elementos que se interrelacionan entre sí, y que sin ellos sería “incompleto”¹⁰ tal análisis y remite a cuatro dimensiones: simbólica; subjetiva; institucional y el normativo. De acuerdo al aspecto simbólico entiende que es mediante el cual se encuentran culturalmente instalados y se evocan significaciones y representaciones múltiples respecto del género; respecto de la dimensión subjetiva entiende que la misma construcción atiende a una serie de organizaciones sociales y representaciones culturales históricas que deben ser tenidas en cuenta a la hora de analizar el concepto; acerca del aspecto institucional indica su importancia ya que será sumamente necesaria una visión más amplia que supere el ámbito privado-familiar, por lo que menciona la relevancia de incluir en el análisis al mercado, el trabajo, la educación y la política ya que allí también se construye la noción de género; y en cuanto al último elemento, la autora sostiene que es mediante la normativa, que se manifiestan diversas interpretaciones y se afirma el significado (de manera categórica) de varón/mujer, masculino/femenino y que se encuentran expresadas en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas. Esta noción que aporta Scott, revela la transversalidad que el mismo concepto trae, contrándose en varias

¹⁰ Comillas colocadas por la autora de esta tesis.

dimensiones de la vida (social, económica, política) e “institucionalizada” mediante lo simbólico y lo normativo.

Se entiende así, que el análisis de la cuestión de género permite visualizar desigualdades producidas en el sistema patriarcal que se reproduce en varios aspectos de la vida social y que de acuerdo al caso analizado, se han transmitido y socializado intergeneracionalmente en las familias de Tecka. Afirmando lo que exponen estos aportes, una madre dijo: “la que tiene que andar es la madre, que busca opciones es la mamá”; y en cuanto a su marido ella dijo: “el único rol que él cumplió fue trabajar y que no nos falte nada, muchas veces le digo... que yo lo necesitaba, necesitaba que esté en la escuela una vez. El trabajó siempre, siempre en el campo y venía los fines de semana. Él trabajaba. Y yo me hice cargo del resto”. Otra de ellas dijo: “era o trabajas o ayudas, una por ser la mayor tenía que amasar, cocinar, lavar, hacerse cargo de los hermanos menores”; otra expresó: “mi mamá era de esas que si no estudiaste bueno, trabajá. Asique estuve casi un año en Trelew y después me vine, cuidaba chicos, limpiaba casas”.

Rodriguez Enriquez (2018) realiza aportes en cuanto a la noción de cuidado; la autora entiende por ella a la asignación de las actividades indispensables para satisfacer las necesidades básicas de la existencia y la reproducción de las personas; incluye el autocuidado, el cuidado directo de otras personas, las precondiciones que se realizan para el cuidado (limpieza de la casa, compras, preparación de alimentos, etc.) y la gestión del cuidado (coordinar horarios, realizar traslados a centros educativos, de salud, entre otros). Pérez Orosco (en Rodriguez Enriquez, 2018) sugieren hablar de redes de cuidado, aludiendo así a la conformación de personas que dan cuidado y las que los reciben. Enriquez también expone el concepto de *organización social del cuidado* (OSC), determinando por este, la manera en que interrelacionadamente las familias, el Estado, el mercado y las organizaciones comunitarias producen y distribuyen el cuidado; sostiene que tal distribución en su forma actual, es injusta. A raíz de ello, realiza una serie de señalamientos que dan fuerza a cómo se evidencian las desigualdades; sostiene por un lado que existe una desigual distribución de las responsabilidades de cuidado entre hogares, Estado, mercado y organizaciones comunitarias; y por otro lado, entre varones y mujeres. Alude que estas desigualdades devienen de la concurrencia simultánea de varios factores: la división social del trabajo; la naturalización de la capacidad de las mujeres para cuidar; los recorridos históricos de los regímenes de bienestar y las experiencias socioeconómicas estratificadas (Enriquez, 2018). A partir de ello, la autora identifica y sostiene que existe una interrelación entre la

organización social del cuidado y reproducción de la desigualdad, que también es posible identificar en las realidades de las mujeres de Tecka, de las que se han traído relatos.

Si bien se da cuenta de lo que acontece mediante las entrevistas, también se perciben otras aristas que influyen en las desigualdades que las mujeres atraviesan, no sólo en el ámbito económico, sino también del cultural, educacional y social, lo que marca una fluctuación de caminos interrelacionados que varían de acuerdo al contexto y a la época, y que deviene de una estructura instaladas y legitimada a lo largo de la historia (Crenshaw, en Cubillos Almendra, 2015). Se menciona lo económico como la punta del iceberg de las grandes desigualdades como un dato relevante, pero no único ni aislado. En este sentido, el acceso a la educación y por tanto su continuidad en el ámbito rural aportan también sus complejidades en el caso analizado, ya que se asume que el propio espacio imposibilita otros caminos y/o futuros por fuera de la educación, siendo vista como primera salida laboral los trabajos informales e irregulares que sólo atañen a los cuidados hacia otras personas (hijos/as, como niñeras de otros niños/as, ancianos, limpieza de casas, etc.); sin embargo se distingue y realza aquel deseo de esas madres para con sus hijos/as: “que no pasen por lo mismo que una paso”.

Volviendo a las fluctuaciones de “caminos” que convergen expuesta por Walby (2009) y que se pone en escena mediante el feminismo interseccional haciendo foco en las múltiples desigualdades (Cubillos Almendra, 2015) que atraviesan las mujeres, es posible indicar en la misma línea la interseccionalidad de desigualdades operadas mediante los sistemas de dominación. Hill Collins (en Cubillos Almendra, 2015) refiere a estos sistemas como el conjunto de opresiones que conforman una matriz de dominación.

Esta matriz entiende que los distintos sistemas de opresión están en interacción, interdependencia y mutua constitución, de manera dinámica e incluso contradictoria, ya que es posible que determinados grupos se encuentren en posición de opresor y oprimido a la vez (p.e hombres afrodescendientes; mujeres blancas y burguesas).

Cubillos (2015) refiere a los orígenes de la interseccionalidad, exponiendo que el mismo se remontan a la década los 70 en Estados Unidos, cuando el feminismo negro hace visibles los efectos simultáneos de discriminación que pueden generarse en torno a la raza, el género y la clase social (Hill Collins, 1990/2000; Hooks, 1984; Crenshaw, 1989, entre otros). Por su parte, Crenshaw (en Cubillos 2015; 122) lo definió como “la expresión de un sistema complejo de estructuras de opresión que son múltiples y simultáneas”. Entiende así,

que la “raza” y la “clase social” no serían “ni separables ni secundarias a la opresión del género”, lo que conlleva a analizar las múltiples desigualdades y no sólo la basada en función de lo “masculino” y lo “femenino”. Al respecto Lauretis (1989) sostiene que se debe proponer un análisis interseccional de desigualdades que permitan observarlas entre mujer/mujer y que no se encuentre solamente ligadas a la diferencia sexual, es decir, varón/mujer.

En línea con lo analizado se entiende además que las desigualdades variarán de acuerdo al contexto social, histórico y cultural de la época. Ante esto, las entrevistas realizadas exponen variaciones de opresiones que se identifican como desigualdades generacionales en el ámbito rural y las que suceden correlacionalmente en función de la (dis)continuidad educativa y las actividades de cuidado a las que se ven expuestas como única salida laboral: crianza de niños/as y limpieza de casas. Estas interacciones expresan la reproducción de un sistema patriarcal basado en la explotación de la mujer y su cuerpo, que se funda en el “trabajo reproductivo” que no es visibilizado ni tampoco pago. Entiéndase por trabajo reproductivo aquel que refiere al “cuidado y desarrollo de las personas, realizado principalmente por mujeres en condiciones de trabajo no remunerado” (Siegmann y Blin, en Perone 2012).

Por su parte el concepto de economía feminista permite analizar y comprender que las actividades generadas por las mujeres en Tecka (y otros lugares) para sostener las vidas y que se basan en la garantía de cuestiones básicas, entre ellas acompañar los procesos educativos de sus hijos/as, se encuentran naturalizadas e instaladas culturalmente como las tareas que “deben realizar”. En referencia a esto, y confirmándolo, un estudiante mencionó: “mi papá no iba a la escuela, mi mamá siempre le decía: ‘vos no vas nunca a la escuela, la única que tiene que ir a dar la cara soy yo’”.

Este relato expresa las representaciones sociales y prácticas que acontecen al respecto; ante ello Arri (en Perone, 2012) expone que existe un trabajo cotidiano de reproducción de la vida, -que garantiza el funcionamiento del sistema- que es realizado en su inmensa mayoría por mujeres y otras identidades feminizadas. Esta autora dice:

Lo que la economía feminista plantea es que el trabajo doméstico y de cuidado no remunerado cumple un rol económico sistemático, esencial, y es eso lo que permite, no sólo el sostenimiento del sistema, sino el sostenimiento de la vida.

Se reconoce que si bien estas definiciones expresan fundamentos para cuestionar las desigualdades entre varón/mujer, resulta necesario no perder de vista lo que se dijo anteriormente respecto de lo que también sucede entre mujer/mujer y que trasciende al ámbito cotidiano y hasta generacional y que alude a la interseccionalidad de desigualdades que acontecen. Ante ello, resulta importante traer la historicidad de cada madre entrevistada; la mayoría de ellas nacidas en la localidad de Tecka y/o en lugares cercanos del ámbito rural; solo una nació en la provincia de Santa Cruz y realizó parte de sus estudios terciarios en Buenos Aires. Estos datos se vuelven interesantes, ya que permite trazar una línea de análisis en función de las posibilidades que ofrece/ofreció el contexto a cada una de ellas y que indica desigualdades que atraviesan varios ámbitos/intersecciones y diversos contextos social/cultural, educativo y económico. Como se dijo, seis de las siete madres nacieron en el ámbito rural lo que indica que a la hora del acceso y la continuidad educativa (primaria/secundaria) emergieron varias dificultades: lejanía/fragmentación del núcleo familiar, dificultades para sostenerse económicamente en otros lugares (mayormente Esquel) y la primacía cultural-familiar del trabajo por sobre el estudio.

En función de esto y atento a que los datos se apoyan en los aportes que se trabajan aquí, también resultan interesantes lo que trae el feminismo decolonial, que retoma la propuesta de interseccionalidad y da lugar a otros debates, y que en palabras de Espinosa (2014, en Cubillos Almendra 2015) pone escenas y discusión el “feminismo occidental, blanco y burgués”. Esta teoría habilita pensar otras opresiones, en otros lugares, con otras múltiples variables, situando desigualdades en función de la heterogeneidad. En este sentido podríamos decir que no es lo mismo nacer en Tecka, que en Comodoro Rivadavia o en Argentina que Estados Unidos; asimismo no es lo mismo haber alcanzado el nivel primario que el terciario y/o universitario, etc., ya que cada una posibilita contar o no con herramientas simbólicas y materiales, como así también experimentar o no la participación social y política o tener acceso a establecimientos educativos por ejemplo. Esto, de alguna u otra manera, habilita cuestionarnos las desigualdades en función de la heterogeneidad de vivencias que habitan los sujetos -mujeres- en distintos espacios, en este caso en las madres/mujeres entrevistadas en Tecka..

El enfoque adoptado para el análisis, sostiene que no puede obviarse la manera en que la raza, la clase y la sexualidad se imbrican con el género, ocasionando derivas de desigualdades que se visibilizan en las sociedades y en este caso, también en Tecka. Asimismo, expone que no dar lugar a las variaciones desiguales que acontecen, genera

efectos “deshumanizantes sobre ciertas subjetividades” al desconocer sus realidades, necesidades, deseos y puntos de vista (Cubillos Almendra, 2015).

La colonialidad del género en conjunto con el debate sobre la interseccionalidad, permiten poner en el centro de la escena a un sujeto situado, diverso, agente de su propia historia y que deviene complejamente, y por ello requiere de una lectura que posibilite herramientas -subjetivas, simbólicas- que permitan problematizar el estado actual. Los relatos extraídos de las entrevistas a las madres de Tecka, permiten identificar las formas en que se encuentran asignados los roles en el interior de los núcleos familiares en el ámbito rural y la manera en que esas obligaciones socialmente impuestas de asumir el trabajo de cuidado, juegan dentro del campo del propio deseo, imposibilitando -en principio- la continuidad educativa, la finalización del mismo o de formarse profesionalmente y que fortalece la posición de subordinación relativa emergente de este sistema patriarcal. Asimismo, se destaca el impacto de ello (en términos objetivos/subjetivos y simbólicos) en el acompañamiento de la continuidad educativa de los propios hijos/as.

Desarraigo y continuidad educativa en el Nivel Superior

Durante esta investigación, se ha indagado acerca de los diversos factores que influyen en la continuidad educativa de los/las jóvenes de Tecka, y es por ello también, que emergió del trabajo de campo las implicancias emocionales que surgen de irse del lugar de origen para continuar con su educación superior. A raíz de todo lo que se viene exponiendo, podría decirse que existe un conjunto de factores que implican el movimiento forzado a otros lugares para sostener la continuidad educativa. Este movimiento que se presenta incierto, también lo hace de manera “novedosa” para quienes la transitan, ocasionando un quiebre en sus representaciones y en la propia identidad, ya que decantan otros sucesos y situaciones que requieren múltiples herramientas simbólicas, significativas y de variados “códigos” para su resolución y “pertenecer” con implicancias identitarias en el nuevo lugar.

Al respecto Hernandez Zamora (1992) indica sobre el concepto de identidad del sujeto y el proceso de identificación que sucede con otros; que la identidad se presenta como múltiple, a la vez que precaria y abierta. Refiere a múltiple ya que la misma se forma por múltiples polos de identidad – racial, de género, de clase, de profesión– precaria, debido a que siempre está incompleta y por tanto, demanda ser llenada – en este sentido cabe aclarar que en palabras de Zamora (1992), la identidad de un sujeto nunca alcanza la completud y/o estabilidad final – y por último, se plantea que es abierta, dado a que puede ser modificada,

manteniéndose en continua reestructuración, siendo capaz de aceptar nuevos polos de identidad (a la vez que es estudiante, es joven y es madre por ejemplo).

Estas definiciones podrían trasladarse a este proceso que se vivencia en el desarraigo, donde la identidad del sujeto aparece -aún más- como un permanente esfuerzo de “completamiento” de alcanzar la plenitud, de “ser uno mismo”. Esta expresión, dice el autor, sólo es posible mediante la alienación del sujeto en un otro, del que se busca el reconocimiento y en el cual, sólo después de una serie de identificaciones, “nos reconocemos”. En relación a esto, una de las jóvenes entrevistadas que se fue y se albergó en una residencia estudiantil en Trelew expuso “no estaba tan sola digamos...no era que me fui y estaba sola, sola, sola... todos éramos de Senguer, Río Pico, Río Mayo... todo así de pueblitos como estos, así que era pasarla mal parejo, por ahí salíamos a llorar o nos juntábamos a la noche a ver cómo podíamos hacer para entender mejor un libro, o nos juntábamos a tomar unos mates, sabíamos estar hasta las seis o siete de la mañana todas juntas... nos abrazábamos llorando, o ¡vamos a tomar una birra!”; “la residencia era más familiar, todos sabíamos que veníamos de pueblitos, aparte vivíamos juntos, íbamos al comedor juntos, era mejor...eso me ayudó creo”; en el mismo sentido, otro estudiante expresó: “al Centro de estudiantes, podés ir, los chicos te ayudan, los amigos que haces por ahí, conocer otra gente te abre muchas otras puertas para hacer muchas otras cosas”.

Surge en razón de estos extractos, las maneras en que el nuevo lugar de residencia “acoge” a los recién llegados, el encuentro con otros con los que se identifican en el nuevo proceso de arraigo a ese lugar nuevo y la manera en que prevalece la contención de instituciones y de pares que facilitan el habitar. Se relata lo que acontece en ese otro lugar para dar continuidad a su educación superior a su vez que exponen, la propia concepción acerca “del recibimiento” en las instituciones, que más adelante también se abordará. Se presentó en el trabajo de campo además, la experiencia de contar con familia en el nuevo lugar de residencia, que también traccionó como anclaje ante el desarraigo forzado en pos de la continuidad educativa. Ante esto, la madre de un estudiante que partió a Comodoro Rivadavia expuso: “era lejos... pero allá estaba mi hermano también y hablé con él para que lo tenga un tiempo y resulta que después se quedó con él nomás, se encargaban de que no les falta nada... como estaba con mi hermano yo estaba tranquila”. Este factor también realza “la tranquilidad” de esta madre, que se vio preocupada por el peligro de una ciudad grande y desconocida; “para mi es muy peligroso, y su tía trataba de convencerlo para que se vaya a Esquel, pero para hacer otra cosa y él no quiso”.

De esta manera, ante la lejanía y lo desconocido que debe enfrentarse, también emerge una lucha entre el propio deseo del estudiante y el miedo que transita la madre ante un nuevo contexto que retrasa -de alguna manera- el irse en pos de la decisión tomada, y que también termina por poner en cuestión el destino próximo del joven y sus deseos. Se pone en juego aquí, el “que se vaya más cerca”, asumiendo de todas formas que para tal objetivo, deberá irse.

En función de esto y del movimiento subjetivo que genera irse físicamente del lugar de origen, Reyes Tovar (2011) indica que la migración “no sólo produce una movilidad de sujetos sino a su vez se da un desplazamiento de identidades”, que llevan consigo “la representación simbólica de su territorio”. Mediante el proceso de migración se puede abandonar físicamente un territorio, pero no se pierde la adscripción o referencia simbólica y subjetiva que se posee del lugar de origen. Resulta oportuno traer esa referencia aquí, ya que la situación de los/las estudiantes de Tecka conlleva a tomar la decisión de migrar para dar lugar a una proyección de vida basada en el estudio, produciendo en ellos/as diferentes emociones, sentimientos y sensaciones que también fueron expuestas en las entrevistas realizadas y que corresponden con la vivencia del desarraigo de su pueblo de origen. Por su parte, Rodríguez Perez (2012) define el desarraigo como:

el inconstante de estar aquí, pero ser de allá... no pertenecer a ningún lado, sin embargo extrañar algo que no se tiene o que se perdió en el transcurso de la vida... Ser desarraigado puede ser dejar atrás, ya sea por necesidad o por libre elección, el lugar donde nos desarrollamos a lo largo de nuestras vidas para seguir nuestro camino en otra parte.

Este movimiento realizado que deviene en desarraigo, también trae consigo una crisis de identidad, la que aparece cuando el sujeto se encuentra en un lugar que no es el suyo y las respuestas conocidas ya no le son útiles para el nuevo escenario. El autor sostiene que los paradigmas y la visión del mundo han cambiado y por ende, el sujeto experimenta dolorosamente que su identidad, sus valores, los que lo identifican y le ayudan a sobrevivir, ya no le sirven para resolver lo que acontece. Es allí cuando sucede dicha crisis que conlleva a una reconstrucción de la identidad. Al respecto, los aportes de este autor permiten entender que la identidad y su construcción se encuentran íntimamente relacionadas con el grupo social donde se comparten aspectos comunes, basándose en los vínculos establecidos con otros. Cuando sucede la migración es el vínculo social el que se encuentra “más” afectado, debido a que los mayores cambios ocurren en el entorno del sujeto, por lo que para asimilar

los cambios acontecidos, es preciso una “reorganización y consolidación del sentimiento de identidad” que permita tal asimilación (op. cit, 2012).

Esta crisis de la identidad que sucede en quienes deben migrar por diversos motivos, aquí podría identificarse en los sentires/pensares que emergen de lo nuevo/desconocido que sucedió cuando los/las jóvenes se fueron a estudiar. Resulta oportuno mencionar que algunos de los casos expuestos (tres de ellos), experimentaron también luego de algún tiempo y por diversas causas, el regreso al lugar de origen; lo que también implicó sentires en función del retorno al lugar conocido, después de vivenciar otra experiencia. Surgieron de las entrevistas, expresiones en torno a la decisión tomada: “hablaba siempre con Joel y me decía no, papá está laburando solo eh... yo igual le contaba que tenía muchas ganas de venirme... Un finde me cansé, estaba que explotaba y le dije a Joel que me quería venir”; “bajé como diez kilos... tanto pasarla mal, sufrirla, llorar... cuando volví, volví flaquita”; “Era como no doy más, creo que a la uni iría mucho más preparada”; “en la Uni me costó bastante adaptarme porque era todo desde ya horrible. Era mucha gente y nadie te daba pelota”. Estos relatos, ponen en evidencia que la migración también puede acontecer abrumadora, “avasallante”, que no permite generar sentimientos de arraigo al nuevo lugar/desconocido. Al respecto, Goldstein (2013) expone que más allá de los duelos que hace el sujeto que migra, el extrañamiento y la tristeza, se puede generar un “sentimiento de ataque a la identidad, que a su vez puede provocar, como reacción, odio al nuevo hábitat y hacer fracasar un proyecto migratorio”.

Además de lo indicado, también se identificó en las entrevistas a las madres de los/las estudiantes, las siguientes expresiones que indican sus propios sentires: “me duele verlos irse, una de las cosas que yo más quiero es que ellos estudien. Más allá de lo que uno siente cuando ellos se van”; “tristeza porque me faltaba un pollito, al principio fue angustia, tristeza... la verdad lo iba a extrañar mucho, pero me la tenía que aguantar...”; por su parte, los/las estudiantes también expusieron sus emociones en esos momentos: “uno no piensa en todo lo que significa irse... tener que dejar a la familia, yo nunca pensé que iba a dejar a mi papá”; “Me subí a un cole sola y me fui... me fui llorando”; “Anyi empezaba también la primaria, Anyi mi hermanita... digo no voy a poder estar con mi Anyi.. y mi mamá, la casa, yo llegaba a la habitación y nadie me decía ‘que te pasó ¿estás bien?’”.

Estos relatos manifiestan las emociones que atraviesan jóvenes de Tecka al migrar con fines educativos, lo que también genera efectos en sus familias que, en muchos de los casos, experimentaron por primera vez la salida de un miembro de la familia con dicho objetivo. Se exponen también los sentimientos que emergen antes de irse, que refieren a lo

que implica dejar a la familia, amistades, la casa, la escuela; el lugar conocido, que influirá directamente en la reconstrucción de la identidad, obligando de alguna manera, establecer y manejar nuevos códigos y herramientas simbólicas, para sobrellevar los cambios. Aquella reconstrucción identitaria, en palabras de Hernandez Zamora (1992) acontece como un “sistema vivo en continua interacción con el medio” y por tal razón, puede ser transformada.

Si bien los relatos dan cuenta de lo que acontece en el interior del núcleo familiar, también es valioso traer lo que -en términos teóricos- se entiende que sucede en el sujeto con los cambios del entorno. Zubillaga Sales (2014) entiende que el desarraigo no sólo se vivencia en términos de los vínculos con otros, sino también lo relacionado a la vida cotidiana, las costumbres y sus hábitos. La autora sostiene que se da un quiebre de aquello conocido, que estaba adaptado a lo local y que de alguna manera se “desencuentran para intentar componerse con otras formas y otras lógicas globales”.

Rodriguez Perez (2012) sostiene que el desarraigo se presenta como un sentimiento de no-identificación con el lugar en el que el sujeto se encuentra inscrito, mientras que siente añoranza por aquel en el que se sentía integrado. Se desprende así, una combinación de sentimientos encontrados en donde si bien se siente extrañeza y angustia, la mayoría de las veces puede asumirse esa condición. En función de esto, los jóvenes entrevistados expresaron sentir: “mucha curiosidad, intriga...sensaciones, por ser algo nuevo. Me gustaba la idea de irme. Me daba miedo también cómo serían las clases allá, eso igual me daba mucho miedo”; “uno entra y no sabe a dónde ir, o ve mucha gente por ahí... los nervios, estaba emocionado igual”. Ante estos relatos, la docente del espacio curricular de Proyecto Vocacional de la escuela secundaria de Tecka expuso: “El acompañamiento es fundamental en esta etapa... donde hay tantos cambios, tantos duelos...porque uno abandona un montón de cosas... el acompañamiento puede ser positivo o negativo”.

Estas expresiones si bien mencionan sentimientos generados en función de lo nuevo, lo novedoso; también surge la importancia en este proceso, del acompañamiento -familiar, de pares e instituciones- para el/la estudiante que se va, que vivencia nuevas experiencias en otro lugar. Este factor en conjunto con la no-identificación del nuevo lugar de residencia también podría influir en la continuidad educativa de Nivel Superior, ya que se expone como otro obstáculo para sostener una trayectoria educativa lejos de la familia, implicando mayores esfuerzos para quedarse allí. Rodriguez Perez (2012) menciona que en la separación de lo anterior y la adaptación a lo nuevo, florece el “sentimiento de soledad, el rechazo inconsciente a lo nuevo, la añoranza, la frustración permanente, el miedo al fracaso”

remarcando que son figuras emocionales que acompañan al desarraigo. Un ejemplo se expresa en la entrevista de uno de los jóvenes: “ya en los primeros dos meses te empieza a dar vuelta la idea de “uh bueno, esto no es para mí”... de abandonar”. Se aclara que este relato corresponde a uno de los jóvenes que retornó al lugar de origen.

Si bien estos términos empleados hasta aquí traslucen lo que acontece con los/las jóvenes estudiantes de Tecka, también podrían sumarse los aportes que surgen en cuanto al término desterritorialización empleado por Haesbaert (2012) quien asume que dicho término puede tener tanto un sentido negativo, como positivo. El autor dice:

Entendida como fragilización o pérdida de control territorial, ella tiene un sentido negativo más estricto —como precarización social—; pero el término puede tener también un sentido potencialmente positivo, porque en su acepción más general, la desterritorialización significa que todo proceso y toda relación social implican siempre simultáneamente una destrucción y una reconstrucción territorial.

Este autor sostiene entonces que, para construir un nuevo territorio, es necesario salir del territorio en que se está, o construir allí mismo otro distinto. En función de esto, emplea y retoma los aportes de Deleuze y Guattari (en Haesbaert 2012) quienes toman el término (con sentido positivo) como la apertura para lo nuevo, la “línea de fuga” como momento de salida de una antigua territorialidad y por ende, facilitadora de una construcción de un territorio nuevo.

A raíz de esto, algunos fragmentos de jóvenes entrevistados dan cuenta de cómo percibieron los “otros territorios” donde estuvieron; “uy si yo me perdía... o tampoco de cómo manejarte viste porque acá básicamente... acá no hay mucho para moverte”; “al momento de llegar con tantas cosas nuevas era complicado digamos”; otro de ellos expresó: “entrar a un aula y que esté re llena, gente sentada en el piso. Eso era como oh, nuevo... las diferencias de edades de los alumnos, y todos juntos así.. formar grupos”. En este sentido, Castillo et al. (2019) plantean que las vivencias en procesos de desplazamiento/migración pueden traer aparejados en el sujeto sentimientos de angustia y extrañez.

En los relatos traídos hasta aquí, se expresan las vivencias -en tanto físicas y simbólicas- en el “nuevo lugar”, pero también se evidencia la comparación constante entre “lo viejo y lo nuevo”, que conlleva a asimilar y resolver cuestiones de la vida diaria en el nuevo lugar, basándose en otros códigos, aquellos viejos/conocidos. Esta “permeabilidad” que trasciende, coadyuvará -de alguna manera- a la reconfiguración de la propia identidad,

que requerirá herramientas simbólicas/subjetivas para asimilar los cambios surgidos en el desarraigo/desterritorialización vivenciada.

Mediante lo mencionado hasta aquí, resulta preciso retomar los aportes de Castillo et. (2019) en función de lo que emerge en el sujeto en relación al territorio, y por lo cual cobra relevancia para la presente investigación. Ellas exponen que en el territorio, el sujeto despliega una construcción de sentimientos, emociones y afectos que forman parte de la vida cotidiana y dentro del cual, construye (construirá) su identidad y pertenencia. Esto último comprende que si bien en este caso acontece la migración como consecuencia de una decisión en términos educativos, en la localidad de Tecka, también sucede por otros motivos -que se han mencionado anteriormente- donde el desplazamiento acontece forzoso para todo el núcleo familiar debido a la escasez de trabajos estables y formales, migrando hacia otros campos, estancias y/o ciudades en busca de otros proyectos de vida. Como se dijo, este acontecer, además de generar un movimiento físico implica cambios forzados en las subjetividades e identidades de quienes migran y que nos dan lugar para continuar interpelando los motivos de estos movimientos en el ámbito rural, e interpretarlo como una consecución de decisiones tomadas en pos de la continuidad educativa que invitan al sujeto a una reconstrucción identitaria constante.

Instituciones educativas y acompañamiento familiar

En este análisis se busca poner en escena las percepciones que rondan en torno a las instituciones educativas por las que transitan los/las jóvenes de Tecka, tanto del secundario como del terciario y/o universitario. Se reconocen entonces, sus dinámicas internas y los sentidos atribuidos por los actores que las habitan; analizando también las múltiples variables que aparecen e interceden en el paso por esos espacios de aprendizaje que, al final terminarán por impactar en las subjetividades de los sujetos que las transitan.

En este aspecto, el trabajo de campo permitió identificar temas referidos a la percepción de los/las entrevistados en cuanto a la Escuela Secundaria de Tecka y que rondaron en función de diversas cuestiones; sobrecarga respecto de las funciones de la escuela; experiencias en cuanto al traspaso educativo entre el nivel secundario y el superior, asimismo experiencias en los procesos de inscripción al nivel superior y en función del primer año universitario. También la percepción del acompañamiento familiar e institucional durante dicho proceso.

De acuerdo a lo relevado, se conceptualizará en torno a las dificultades percibidas en la educación secundaria y el lugar que ocupan en las trayectorias de los/las estudiantes, ya que entendemos, terminarán impactando de manera directa en su continuidad educativa en el nivel superior. Por otra parte, también será preciso definir qué entendemos por familia y las maneras en que ésta acompaña los procesos educativos, atendiendo a sus particularidades y posibilidades simbólicas.

En referencia a las dificultades percibidas en la escuela de la localidad, las entrevistas realizadas tanto a estudiantes, como a madres y docentes revelan falencias en cuestiones tales como los contenidos que se debieran ver y que les son solicitados como aprendidos en el nivel superior y el ritmo de estudio adquirido que posteriormente “no les sirve” para la continuidad educativa debido a la exigencia del mismo. Los relatos remiten a mayor material de lectura, organización para el estudio, realización y entrega de trabajos y dificultades para “llegar con las fechas/acomodarse”. En esta línea, se traen algunas manifestaciones expuestas de estudiantes: “Cuando llegué a la Universidad como que me dió mucha bronca, el nivel tan bajo que había acá, es muy bajo todo. El nivel de educación me pareció muy bajo”; “habían muchas cosas que las daban por sabidas los profesores. Libros que daban... ‘bueno, esto lo vieron en la secundaria’; otra dijo; “muchas cosas no había visto acá, porque no nos daban... el nivel de acá fue como muy bajo para las cosas que estaba viendo allá, se notó mucho”; asimismo, una de las madres que se reincorporó al sistema educativo en la modalidad EPJA, expresó: “una misma el año pasado tuvo poco tiempo de clases, está mal el tema de la balanza, cómo, qué es lo que uno aprende, cuánto aprende y qué profundidades cada tema, que uno debería aprender a fondo, queda muy liviano”; por su parte, la docente de la materia Proyecto Vocacional en relación al nivel educativo sostuvo: “son re mediocres, porque son bajos, el nivel es bajo y cada vez son más bajos... es un arrastre de hace tiempo, no ven nada de algoritmo que son temas que tienen que ver, no ven nada”.

Estas expresiones permiten habilitar reflexiones respecto las dificultades que se perciben en lo que respecta a educación secundaria, la que en función de diversas investigaciones (Braslavsky, 2006; 2019; Aguerro, 2009; Tenti Fanfani, 2010; 2015; Tiramonti, 2004; entre otros.) que han intentado abordarla y desandar sus complejidades, también dan cuenta de la multiplicidad de variables que la componen y que vuelven aún más laboriosa una definición. Para comprender esta cuestión y adentrarnos aún más a su análisis, es preciso mencionar algunos de los factores que conforman al sistema educativo y que también trasciende a las dificultades mencionadas, entre ellos: los porcentajes del

presupuesto nacional y provincial destinados al sistema educativo y junto con eso la construcción de edificios educativos, así como el cuidado y mejoramiento de los mismos, sueldos destinados a los agentes educativos; la formación del personal docente; la currícula establecida; materiales didácticos disponibles, el perfil de los/las estudiantes, la participación de los agentes educativos tanto de docentes y estudiantes como de sus familias, entre otros más. No obstante, su análisis excede ampliamente los objetivos de la presente tesis.

Además de que los/las entrevistados concibieron un “nivel bajo” en la educación secundaria, también se presentan sentimientos de frustración, enojo, pérdida de entusiasmo y tristeza en cuanto a lo que sucede al llegar a la institución del nivel superior (ya sea terciario y/o universitario), donde se deben implementar otras estrategias y herramientas de estudio para nivelar aquellos contenidos que no fueron aprendidos/incorporados en el nivel secundario. Los/las estudiantes entrevistados expresaron: “los profesores te decían: ‘son temas que ya tienen que saber’. Si no los sabes, tenías que aprenderlos por otra parte, es re difícil”; “era aprender todo tan de cero, tan horriblemente de cero y peor en un lugar porque o sea, se te van los años...era peor, saber que no entendés nada, que estas lejos, que todo es plata, que ni las horas en la noche te alcanzan para estudiar y que... no saber como estudiar, fue horrible. Yo lo defino como horrible”; “acá te dan dos o tres cositas y ni te enseñan y allá te dan cuatro ó cinco tomos para que estudies... llegas allá que es una manera totalmente diferente de estudiar, que es un montón de carga horaria, para sufrirla... era muy difícil sentarte ahí. A mí me re costó, lloraba mucho”; otro de ellos dijo: “yo no sabía que tenía que llegar a mi casa y ponerme a ver ese tema, aprenderlo y después estudiar el otro y así me iba a conectar a la clase, no entendía nada... y seguía la otra clase, la otra clases y claro, de repente llegó el parcial y era puro desaprobado”, en función de esta experiencia el joven expuso: “creo que aprendí solo a estudiar... bueno, mirando videos de YouTube de cómo hacer resúmenes por ejemplo”.

Estas expresiones vienen de la mano de la posibilidad que también emerge en los/las jóvenes del posible retorno al lugar de origen, que además de venir aparejado de aquellos sentimientos de extrañez del lugar y la familia -tema que se analizó más arriba- también aparecen las relacionadas a las dificultades académicas; “ya en los primeros mese te empieza a dar vuelta la idea de ‘uh bueno, esto no es para mí’, de abandonar de carrera. O que se yo, trabajar también no? hablábamos de... si dejamos y buscamos laburo y el año que viene...”; otro dijo: “sentí que no encajaba... igual era como que todo el año sentí que me faltaba mucho para... no sé, estar en la Uni o era la carrera en particular”. La directora de la escuela

secundaria, de acuerdo a su experiencia en carreras universitarias en los primeros años también sostuvo que a pesar de las herramientas y apoyo pedagógico que se brinda al ingresar “no alcanza... porque cuando ingresaban se encontraban con que era demasiado el material que tenían que leer... después organizarse, cómo organizarse para estudiar, son muchas materias... porque como son carreras universitarias tampoco es que tienen mucha ayuda digamos”, asimismo refirió a la presentación de los trabajos; “es como que no saben justificar un texto o hacer una elaboración propia de un autor, era todo más copio y pego, eso costó un montón”. A partir de lo relevado, resulta necesario reflexionar acerca de los efectos que surgen desde lo netamente académico en jóvenes que inician una carrera terciaria/universitaria, donde enfrentan escenarios totalmente nuevos y comprendiendo que en la mayoría de los casos entrevistados, no contaban con herramientas/estrategias para estudiar en ese otro nivel educativo. Resulta relevante no dejar de lado el contexto de donde viene el estudiantado, en este caso de la zona rural, ya que la singularidad del espacio también impacta de manera significativa en el proceso educativo porque implica no sólo nuevas configuraciones en torno al nuevo lugar institucional, sino también el esfuerzo de nivelar de manera autónoma, contenidos no vistos en el nivel secundario, que vuelve aislada una cuestión emergente en el sistema educativo actual.

La directora de la escuela secundaria de Tecka puede dar cuenta de ello; “no hay una política o un programa que nucleee, articule o que prepare a los... ya sea a los docentes que van a recibir a los estudiantes del secundario, ni tampoco a los docentes de las escuelas secundarias de qué es necesario o cómo preparar para que se inserten en un nivel superior, se trabaja muy independiente” y aludiendo al ámbito universitario dijo: “todos los años hay talleres de ingreso y eso, pero es muy aislado y no en todas las facultades ni en todas las carreras, por ejemplo, ahora está la de ingeniería nada más y en matemática”.

De igual modo, la directora también manifestó el problema de trabajo en equipo entre instituciones, que posibilite la elaboración de un diagnóstico a los fines de conocer las acciones a seguir para brindar propuestas que facilite la continuidad en educación superior para la población del lugar; todo esto con el objetivo de promover ofertas académicas, capacitaciones y oficios con salida laboral a corto plazo en el pueblo. Resuenan aquí también, las palabras del concejal entrevistado quien expresó: “nunca se invirtió en educación acá”, reconociendo algunas estrategias particulares/personales a los fines de poder acompañar algunas trayectorias educativas. De alguna manera esto, deja al descubierto “los parches” para saldar la ausencia de políticas educativas en la localidad destinada para la continuidad

educativa. Es importante reconocer también que si bien se recolectan demandas en función de las dificultades que se presentan para dicha continuidad, las mismas no se vehiculizan de manera colectiva para su “resolución” o tratamiento. En este caso, no sería un dato menor reconocer la escasa participación de la población en organizaciones del tercer sector¹¹, aquí, resulta oportuno indicar que tampoco se cuenta con cooperadoras de padres/madres en la escuela secundaria y/o Centro de Estudiantes que realcen las necesidades/demandas/dificultades mencionadas en esta investigación.

En cuanto al acompañamiento institucional secundario en la propia trayectoria, cuatro de los siete estudiantes manifestaron haber percibido poco o nulo acompañamiento y expresaron que fueron sólo algunos docentes -de manera aislada- los que asesoraron o dialogaron con ellos respecto de lo que vendría en esa otra etapa, quienes brindaron consejos y/o sugerencias; y algunos reconocieron que la materia Proyecto Vocacional les fue de ayuda, en tanto para conocer los propios intereses, orientación de lugares para carreras específicas, becas, etc. Tres casos, expusieron apoyo y asesoramiento por parte de la escuela secundaria sin mayores comentarios. En función de lo segundo -acompañamiento familiares oportuno mencionar que la misma se brinda atendiendo a las propias posibilidades de la familia; sin embargo, se relevó que seis de los siete casos analizados percibieron apoyo y contención por parte de sus familias, en cuanto a las posibilidades económicas de la continuidad educativa y asesoramiento para la realización de trámites, sin embargo, sólo dos de ellos/as lograron dar continuidad a sus estudios. Es preciso también mencionar que seis de las madres entrevistadas mencionaron “no entender nada” aunque de todas formas deseaban y apoyaban que sus hijos/as estudien. Atento a ello, las palabras de la docente de Proyecto Vocacional se presentan elocuentes; ella dijo: “El acompañamiento es fundamental en esta etapa y en todas las etapas de la vida... vos podes escuchar hablar y decir, ‘yo quiero que estudie’ pero a la hora de la acción nadie acompañan, todos se desligan”; asimismo expuso “ellos se justifican en ‘yo no sé leer’, ‘yo no sé’, ‘no puedo ayudarle en nada’, ‘no entiendo nada’”. Remarcó que muchas veces el estudiantado necesita otro acompañamiento: un mate, una palabra de aliento, un abrazo, esa contención que facilita un camino que posiblemente se presenta con obstáculos.

¹¹ Definida por Barcos (en Densa, Rossi y Plano 2013) como agrupaciones privadas, por lo general voluntarias, formadas para actuar sobre el sistema político, las relaciones de clase o el sistema de acción histórico; o para brindar bienes o servicios a la sociedad, usualmente de forma gratuita o poca onerosa.

Mediante estos datos, es necesario retomar lo ya expuesto en torno a algunas definiciones de lo que se entiende por familia, con el fin de comprender las configuraciones actuales de su conformación y la manera en que resuelven la educación de sus miembros, de acuerdo a las lógicas internas de cada una. Es preciso mencionar también, que ya en el primer apartado de este capítulo se trajeron cuestiones destacadas respecto de las representaciones que las propias familias transmiten intergeneracionalmente y las maneras en que condicionan o habilitan a sus miembros mediante la palabra, las acciones y las relaciones sociales, en conjunto con el contexto histórico-cultural en que se encuentran.

Mucho se ha dicho acerca de la función formativa de las familias en la sociedad moderna y su rol como “núcleo de la sociedad” para el funcionamiento de la misma, ligada a la sexualidad y la procreación (Jelin, 2010). Sin embargo, esta misma autora reconoce una gradual eliminación de su rol como unidad productiva, debido a las transformaciones en los procesos productivos que “debilitan el poder patriarcal” y que genera una mayor inestabilidad en la estructura familiar tradicional. La autora, reconoce a la familia como una organización social, “un microcosmos de relaciones de producción, reproducción y distribución, con su propia estructura de poder y fuertes componentes ideológicos y afectivos” (Jelin, en Cruz y Fuentes, 2017); identifica también que en ella existen múltiples tareas e intereses colectivos y destaca que sus miembros también presentan propios intereses diferenciados y que los mismos se encuentran enraizadas en los procesos de producción. Malacalza (en Amori y Cabral 2021) advierte sobre las transformaciones en las estructuras familiares y asume que aquellas funciones y lugares que se preestablecían como fijos (en tanto roles de producción y reproducción), ya no son tales, sino más bien, reconoce que las tramas vinculares que actualmente configuran a las familias, corresponden a múltiples factores externos y que se caracterizan por su fluidez. Por su parte, Jong (en Cruz y Fuentes, 2017) sostiene la importancia de entender la complejidad en la que se construyen los vínculos familiares, los que transcurren en constante tensión en una sociedad diversificada y desigual y donde lo material y simbólico también traccionan entre lo que es y lo que se espera socialmente de ella.

En función de lo expuesto y lo que sucede en tanto acompañamiento de las trayectorias escolares, es sumamente necesario comprender las configuraciones familiares de los/las estudiantes de Tecka y comprender, como plantea Dabas (2007), que el niño/joven-hijo/estudiante “vive y crece entre ambas instituciones”. Si bien se reconocen las transformaciones familiares, la autora entiende que ambas organizaciones forman parte de

un sistema social y cultural y que por tanto, es adjudicatario de posiciones definiendo territorios de influencia y actuación, condicionando así el accionar de los actores. Dabas (2007) entiende que las familias poseen valoraciones diversas en cuanto a la escuela, por lo que las expectativas respecto de la misma para con sus hijos/as también serán distintas. En función de lo expuesto por los/las entrevistados/as, las palabras de la autora resultan interesantes: “no existen familias desinteresadas o indiferentes por la educación de sus hijos, sino formas diferentes de expresar interés, que requiere del conocimiento de códigos culturales y comunicacionales”.

Como se planteó en apartados anteriores, no será la escuela ni la familia la única responsable de la educación de los/las jóvenes, sino también que cobran relevancia los entornos por los que transitan los actores, ya que también habilitan herramientas para la resolución de la vida diarias y que en este caso, también emergen ante el nuevo espacio institucional por habitar: preguntar, moverse, resolver cómo estudiar, entre otros. Al respecto, la autora agrega que los aprendizajes de los/las jóvenes se encuentran totalmente atravesados por los movimientos no sólo de “los aprendices”, sino también de todos/as los miembros de sus familias, quienes participan en diversos contextos que posibilitan modificar -implícita y explícitamente- las posibilidades de los aprendizajes de sus miembros, enriqueciendo de alguna u otra manera la propia experiencia; sin embargo, también reconocemos fundamental para que ello suceda, condiciones mínimas e indispensables que lo habiliten para que también, los actores institucionales –en función de políticas educativas- acompañen los procesos educativos.

Derecho a la educación, continuidad educativa y prácticas asistencialistas institucionales

Este último apartado busca poner en escena las diversas prácticas que se han identificado durante el trabajo de campo a nivel institucional municipal y que se desarrollan naturalmente en “pos de la continuidad educativa” de los/las estudiantes de Tecka y que responden (podría decirse) a prácticas asistencialistas. Cabría contraponer aquí, las concepciones que surgen en torno a la ciudadanía y su ejercicio y las prácticas que se desarrollan en instituciones públicas que se producen, reproducen y legitiman desde un paradigma que no coincide -en los términos educativos y del Trabajo Social- con los de derechos humanos.

Para el fin mencionado, si bien se reconocen los aportes relevantes históricos de Thomas Marshall (en Kymlicka y Norman, 2002) mencionados al principio de esta tesis y que enfatizan en “el estatus” de pleno derecho que se concede a los miembros de una sociedad, también es importante destacar las contribuciones de Gentili (en Alderoqui, 2003) quien sostiene que la ciudadanía “se construye conflictivamente en sociedad, como un espacio de valores, acciones e instituciones comunes” por las que transitan los sujetos y las que a su vez, permiten el mutuo reconocimiento como miembro de una comunidad. Por su parte Dubet (2003) asume que la formación de la ciudadanía en los sujetos no es sólo la adquisición de principios y valores, sino que se inscribe en las formas de escolarización, “en el modo como se realizan los aprendizajes, en un sistema de disciplina, en un conjunto de normas. Nace sobre todo de una forma escolar” (p. 222). Cabe recordar aquí que durante esta investigación, se ha hecho sumo hincapié en las diversas formas y actores que interfieren en el desarrollo de un sujeto, por lo que aportando a lo indicado por Dubet, la ciudadanía no sólo se construiría mediante la educación formal, sino que sucedería transversalmente en conjunto con la sociedad toda y por ende, entre los entornos por los que circulan los/las estudiantes. Se reconoce así, como también plantean Londoño Pinzón et al. (2008) que la “adquisición de hábitos de comportamiento ciudadano” solo puede darse en tanto se interactúe con otros en los diversos ámbitos que se transiten. En este sentido, es importante recuperar que la escuela no cuenta con cooperadora de padres/madres que realcen las demandas y/o necesidades aquí planteadas; de la misma manera, cobra relevancia enunciar que tampoco se encuentra conformado el Centro de Estudiantes¹² dentro de la institución educativa, la que podría funcionar también como vía para ejercer su “condición de ciudadanía” y plantear las situaciones que aquí a lo largo de esta investigación se han abordado.

Dicho lo anterior, se entiende a la ciudadanía como aquella que concede y reconoce la “portación” inalienable de derechos humanos y que por tanto, se construye con otros en diversos espacios. Así, es factible contraponer estos aportes con los propios dichos de los/las entrevistados, quienes visualizan y perciben el accionar de la institución pública como “una ayuda”, lejos de como la responsabilidad social y política que les confiere estatalmente y por la cual, pueden y deben demandar en tanto garantía de derechos. El procedimiento institucional que deviene ante “el pedido de ayuda” de familias para con sus hijos/as en

¹² El Centro de Estudiantes rige mediante la Ley Nacional 26.877 y fue promulgada a partir del 2013. Se entiende que es un órgano democrático que representa a los/las estudiantes y defiende sus derechos como tales.

procesos educativos, dan pie a legitimizar prácticas desde “el buen hacer”, que cristalizan y naturalizan acciones desde las propias voluntades de los actores sociales, dejando por fuera las garantías constitucionales que responden al derecho a la educación y por tanto, de otros proyectos de vida basados en la educación.

Ahora bien, una de las preguntas iniciales de esta tesis, rondaba en cuestionar el modo y lugar en que se aprende a ejercer la ciudadanía. Se planteó que la escuela forma parte de la construcción de la misma y en términos de Bourdieu y las teorías de la reproducción, también es considerada como reproductora de relaciones sociales desiguales, formuladas para sostener las divisiones sociales del trabajo que hacen a las relaciones de producción (Giroux 2004). Sin embargo, de acuerdo a los aportes de Giroux (op. Cit.), las escuelas también representan espacios de contestación y lucha, que proponen debates y nuevas configuraciones para hacer frente a las hegemonías de poder. No resultaría en vano considerar que lo que aquí se plantea podría emerger dentro de un Centro de Estudiantes - ausente en la institución educativa local- donde los intereses y necesidades escolares podrían organizarse emergiendo la palabra de los/las estudiantes como protagonistas de un proceso de transformación. Sin embargo, la participación juvenil dentro de diversos espacios locales es escasa y/o nula, ya sea porque no hay espacios de debate creados que inviten a interpelar cuestiones naturalizadas y/o por falta de interés y/o desconocimiento, lo que dificulta ejercer y “practicar” la ciudadanía y que permita defender los propios derechos e intereses.

Por todo lo dicho, es preciso reflexionar y analizar cuestiones que hacen al ejercicio de derechos. Ante esto, el concejal entrevistado dijo: “ya saben las respuestas...vos vas y hablas con cualquiera y te dicen ‘¿y a que voy a ir?’, yo les he dicho: ‘¿por qué no va y habla con Jorge? y ¿a qué voy a ir? si no me van a dar bolilla’... o te dicen: ‘no, si sabe bien que nosotros no estamos con ellos’; asimismo afirmó: “si el intendente hace lo que hace es porque hay alguien que lo permite. No les importa, no tienen interés. La educación está de más para ellos”. Este relato resuena y refiere a actitudes meramente de recepción ante “derechos y obligaciones” que permite a la vez, visualizar escasos espacios para interpelar y discutir de manera institucional y/o colectiva lo que acontece con las decisiones políticas que suceden a nivel local y que dan cuenta de una naturalización institucional, y por tanto institucionalizada de la cuestión en términos educativos y que, como consecuencia, influye en los proyectos de vidas de los/las jóvenes de la localidad.

Resulta oportuno retomar aquí, los aportes de Carballeda (2013) que al inicio de esta tesis también se expusieron y que refieren a la acción que posibilita “salir de la pasividad”

habitada, lo que sería posible mediante la subjetivación -“sujeto subjetivado” dirá el autor- que será capaz de generar subjetividad (valga la redundancia) e interpelar el ambiente y las decisiones que lo atraviesan socialmente.

Estos aportes, también dan lugar para analizar las “intervenciones” que se realizan ante las demandas y necesidades de la población que permiten pensar y analizar la incoherencia entre la demanda/necesidad/problema y su “resolución” y/o transformación de la situación actual: en este caso la continuidad educativa en educación superior. Emerge así, la importancia de dar lugar a la noción de participación social-política que posibilite la vehiculización de dichas demandas y se efectivice la noción de ciudadanía planteada hasta aquí. Al respecto, tomamos los aportes de Delpiano y Sanhueza (1998) sobre la participación, la cual es entendida como un proceso relevante, ya que permite a los sujetos reconocerse con derechos y deberes recíprocos, como así también ser actores de cambio y no simplemente como “receptores de beneficios, bienes y servicios”. Se entiende así a la participación como un proceso que trasciende en tanto supone el involucramiento de las personas en procesos de toma de decisiones, generalmente vinculados a temas de su interés, relacionados con la satisfacción de sus necesidades y/o demandas.

Ante los aportes expuestos y los relatos traídos en este apartado, surgen relevantes lo que indica Alayón (2008) en cuanto a prácticas que tornan lo asistencialista, ya que “las demandas de ayuda” que emergen en el contexto local para sobrellevar las dificultades a la hora de continuar con la educación superior son recurrentes en los relatos de los/las entrevistados/as. El autor sostiene que el asistencialismo se presenta, como esa ayuda que se brinda a los sectores necesitados y se caracteriza por la reproducción del orden social imperante -de los sectores dominantes- mediante “la repartija mínima y el control ideológico-político” (p. 162), lo que se entiende, imposibilita una revisión de la condición de sujeto de derechos, sino más bien habilita una posición de dominación ante quién da, en este caso, el Estado. El autor también reconoce cierta diferencia con la asistencia misma, la que a su entender reivindica de alguna manera el derecho del sujeto, ya que el mismo “tiene derecho a ser asistido cuando no tiene otras alternativas, ya sea porque no acceden a un empleo, porque el salario es insuficiente o por la ausencia de políticas sociales universales” (p. 23). También reconoce que las problemáticas en la que se ve inmersa buena parte de la población, suele encontrarse fuertemente relacionado con la ausencia de políticas públicas de empleo, lo que, como consecuencia trae aparejada la asistencia del Estado ante las necesidades básicas insatisfechas. “Cuando determinados sectores de la sociedad carecen de

un empleo, de seguridad social, de acceso a la salud, las consecuencias suelen evidenciarse en una cantidad de problemas irradiados en particular”; sin embargo, plantea Alayón (2014), no se debe perder de vista que dichos problemas son derivados de un origen inicial común, que posteriormente se desencadenan en “problemáticas aparentemente particularizadas” (p. 27). Lo que aquí se plantea, podría emplearse para comprender lo que acontece en la realidad teckense, ya que las demandas que emergen en cuanto a la continuidad educativa en el nivel superior, se desencadena no sólo como la insuficiencia del salario que cada familia adquiere y que por ende “imposibilita” irse del lugar, sino como consecuencia de ausencia de políticas públicas integrales y acciones que articulen y garanticen en instituciones públicas locales el sostenimiento de trayectorias educativas superiores en otros lugares; esto sumado a no reconocer que mediante el ejercicio de la ciudadanía y su puesta en práctica se habilita un puente para la garantía de derechos, la que se estima, también podría acontecer por la propia “falta de práctica e interpelación constante”.

Categorías emergentes... hacia las conclusiones

Rehaciendo el recorrido...

Mediante esta tesis, pretendíamos problematizar la existencia de condiciones, en tanto posibilidades y dificultades, que permitan a los/las jóvenes de Tecka continuar con sus estudios superiores al egresar de la escuela secundaria. Esto implicaba también, (re)conocer y analizar la relación existente entre comunidad, Estado y Escuela, haciendo sumo hincapié en la realidad contextual de este problema de investigación, es decir, el ámbito rural.

El interrogante inicial de esta investigación y que guio este trabajo, se centró en torno a la cantidad de estudiantes oriundos de Tecka que se iban a estudiar a otro lugar, desde allí el interrogante se subsumió bajo otra pregunta que rondó en conocer las condiciones de posibilidades y dificultades que se les presentaban a la hora de concluir con los estudios secundarios y dar continuidad en el nivel superior. A su vez que se buscó reconocer lo que sucedía con las decisiones tomadas por los/las jóvenes en torno a sus percepciones, sentires, acompañamiento familiar y rol institucional.

Por otra parte, y atento a la realidad de que muchos/as profesionales del Trabajo Social nos desempeñamos en diversos cargos y/o con horas cátedras dentro del sistema educativo, fue oportuno conocer y reconocer los aportes de la profesión para dicho ámbito,

como para la propia profesión, reconociendo las complejidades que atañen al presente problema de investigación.

Se realizó el trabajo analizando diversidad de material bibliográfico acerca del tema en cuestión, lo que permitió ir y venir en función de recorrer y reconocer las opiniones y percepciones tanto de estudiantes, madres, como de docentes y funcionarios/as públicos locales acerca de la continuidad de los/las jóvenes en educación superior. La metodología permitió que mediante la comparación constante se encontraran recurrencias en cada caso y material de estudio, mientras que la saturación teórica habilitó identificar fuertes recurrencias en torno a representaciones sociales asignada a la importancia de contar con educación secundaria y en la medida de las posibilidades, cursar el terciario/universitario. Se identificaron tres situaciones posibles cuando los/las jóvenes de Tecka concluyen los estudios secundarios: jóvenes que se fueron a estudiar y continúan; jóvenes que se fueron a estudiar y volvieron y; jóvenes que no se fueron. Fue posible identificar, mediante las entrevistas realizadas, una constante relacionada con las siguientes variantes: importancia familiar adjudicada a la educación; la situación económica y el acompañamiento familiar; el acceso a políticas educativas (en tanto acceso a becas económicas, de alojamiento, fotocopias, entre otras) y la percepción del acompañamiento institucional; variables que interfieren en la continuidad educativa de éstos jóvenes y que a continuación se detallarán.

Para el mejor uso del material empírico expuesto y concreción de compromiso que todo trabajo de investigación requiere, se retoma el problema y las preguntas de investigación con el fin de dar un cierre, que siempre será provisorio en vistas del caudal de interrogantes expresado a lo largo del trabajo.

Factores que median en la toma de decisiones de los/las jóvenes en la continuidad de estudios en el Nivel Superior

Atento a que al terminar la educación secundaria acontecen otros escenarios posibles, la investigación se basó en conocer cuáles fueron las condiciones en tanto posibilidades y dificultades que se presentaron a los/las estudiantes que, al egresar del nivel secundario debieron “elegir” sobre su continuidad educativa u otro camino. Se entiende aquí y por todo lo dicho, que “las elecciones” no están libradas al azar, sino que contienen cierto margen previsible, encuadrándose, por tanto, dentro del rango de posibilidades existentes.

Inferimos que la decisión tomada, si bien varía de acuerdo al contexto familiar/comunitario donde se encuentra inmerso el/la estudiante, su decisión también se

encuentra relacionada con las concepciones y valoraciones subjetivas de su padre/madre/familia y las experiencias en tanto propia trayectoria y condiciones de vida. En referencia a esto, se reconocieron dos percepciones que resaltaron recurrentes a lo largo de la investigación, que evidencian la importancia adjudicada a la finalización de la educación secundaria y a la continuidad educativa en el nivel superior. Jodelet (en Gutierrez, Arbesú Piña, 2014) expone que las representaciones sociales se entienden como maneras de interpretar y pensar la realidad cotidiana y por la cual se fijan posiciones en torno a situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones. Los casos analizados demostraron una representación social marcada por lo generacional entre estudiantes, sus madres y sus abuelos/as, donde los dos primeros asumieron necesaria la continuidad educativa como el trampolín a mejores condiciones de vida y otros futuros posibles. Sin embargo, fue recurrente en los relatos de las madres una diferencia en cuanto a la percepción de sus propios padres/madres/abuelos/as quienes no priorizaban la educación secundaria y su finalización como el posibilitador de un cambio de vida, lo mismo con la continuidad en el nivel superior. Destacamos la relevancia del trabajo por sobre la educación y la consecuente “falta” de acompañamiento en la continuidad. Ante esto, se reconoció que, de siete madres entrevistadas, sólo una, oriunda de Santa Cruz, cursó estudios terciarios/universitarios, mientras que las otras, nacidas en Tecka y/o alrededores rurales, poseen grado completo de primaria y/o secundaria (dos de ellas finalizaron en EPJA). Se reconoció aquí, que sus reingresos al sistema educativo y el acompañamiento brindando a sus hijos/as de manera material y simbólica, dan lugar a un nuevo significado otorgado a la educación en sus vidas y las de sus hijos/as, considerándola posibilitadora de otros futuros posibles.

Los aportes de Moscovici (en Gutierrez, 2006) resultan pertinentes, ya que el autor expuso que mediante las representaciones sociales se puede comprender el modelo sobre la realidad que acontece de un sujeto (que sucede a través de las experiencias, ideas, creencias y opiniones manifestadas en pensamientos, costumbres, conductas y conversaciones) fue posible identificar mediante el trabajo de campo, que la decisión que surge posterior a finalizar la educación secundaria, acarrea diversas variables que son externas e internas al estudiante y que interfieren en su vida, donde el proyecto de vida puede presentarse incierto en tanto educación, trabajo y familia. Entonces, además de revelarse el impacto que generan las representaciones de los núcleos familiares en las decisiones de los/las jóvenes, también surgió determinante en esta instancia, la condición socioeconómica de la familia y su acompañamiento durante el proceso. El análisis e

interpretación de los datos relevados, denotan una consecución en este sentido, ya que el factor que viene de la mano de esta “condición”, se relaciona con la complejidad que demarca el ámbito rural y las distancias hacia otras urbes, ya que la población juvenil debe irse para dar continuidad a sus estudios, ponderando aquí contar con recursos para finalmente concretarlo.

Al reconocer la influencia de este segundo factor, que impacta de manera directa en la continuidad educativa de los/las jóvenes de Tecka, se registró que tal variable deviene obstaculizadora en los procesos educativos y su continuidad en el nivel superior, ya que no contar con ingresos fijos y estables imposibilita garantizar la trayectoria educativa en otro lugar, lejos de la familia. Los datos confluyen en demostrar que los mayores gastos económicos que se deben enfrentar atañen a lo habitacional, ya que sólo tres ciudades de Chubut (Trelew, Puerto Madryn y Comodoro Rivadavia) albergan estudiantes en los nuevos lugares de residencia mediante albergues universitarias y que corresponden a cursar carreras universitarias. El material de estudio también demuestra que otras localidades pequeñas como Cholila, Río Mayo y Río Senguer cuentan con albergues estudiantiles para los/las estudiantes oriundos de esas zonas, en la ciudad de Comodoro Rivadavia. Asimismo, se identifica que si bien la ciudad de Esquel y localidades como Trevelin, Gobernador Costa, José de San Martín, el Maitén, Cholila y Lago Puelo ofrecen ofertas académicas terciarias (y universitaria en el caso de Esquel), ninguna de ellas cuenta con residencias que alberguen estudiantes de otros lugares, por lo que, ante cualquier intento de continuar con su educación, los/las jóvenes y sus familias se ven forzados a alquilar un lugar para residir. En este sentido y enmarcado dentro de esta misma variable, también fue posible identificar las variadas estrategias económicas que las familias deben realizar para sostener y acompañar los procesos educativos de sus hijos/as. En los casos analizados (este factor meramente económico) se anuncia como condicionante y obstaculizador no sólo a la hora de irse a estudiar, sino sostenerlo en el tiempo y finalizarlo con éxito, volviéndose la actividad económica familiar el foco central que posibilite la continuidad educativa o no del estudiante.

Otro factor que se detectó como incidente en la continuidad de la trayectoria educativa en el nivel superior, son los diversos sentimientos que emergen en el proceso forzado que se realiza al irse a estudiar y que deviene como consecuencia del proceso de desarraigo vivenciado y el escenario académico nuevo que se presenta. La interpretación de los datos empíricos, permitió reconocer tanto de estudiantes como de sus madres

sentimientos de miedo, angustia, tristeza y extrañeza por lo que acontece nuevo/novedoso, lo que de acuerdo a lo que sostiene Hernandez Zamora (1993), se presenta como un quiebre en las representaciones asumidas y en la propia identidad que implica elaborar herramientas simbólicas nuevas que permitan resolver las nuevas situaciones en otro lugar.

Por otro lado, se identificaron sentimientos de bronca, frustración y percepciones “de horrible” que remiten exclusivamente al ámbito académico, las experiencias de los inicios de cursadas en otras instituciones y los procesos de aprendizaje. Estos se anuncian, en tanto se reconocieron dificultades en los traspasos de niveles y desarticulación entre los mismos y lo que en palabras de Braslavsky (2006), surge acuñado al surgimiento y crecimiento del sistema educativo, que aunque pregonó(a) por la igualdad e inclusión de la población argentina, acarrea intrínsecamente un sistema de estratificación que replica y legitima las diferencias de origen y las desigualdades regionales, imposibilitando la articulación entre los niveles establecidos y haciendo de la transición de niveles en las trayectorias reales, una verdadera dificultad a la hora de afrontar su complejidad.

Los factores enunciados aquí, juegan un papel fundante a la hora de la toma de decisiones de jóvenes de Tecka, ya sea en cualquiera de las tres situaciones que se dan al finalizar la educación secundaria. Se entiende por ende, que no basta con estrategias para “llegar” al nivel superior, sino lograr sostenerlo en el tiempo y finalizarlo con éxito.

Contexto rural, género y políticas educativas. Su incidencia en la continuidad educativa en el Nivel Superior

Al retomar las voces de los actores presentes en esta investigación, se describe el ámbito rural como condicionante ante las posibilidades que éste pudiera ofrecer. Los casos analizados, en este contexto asumen que los caminos posibles ante la finalización de los estudios secundarios, rondan en torno al trabajo rural y/o la formación policial; ambos se presentan como las salidas “rápidas” y “efectivas” que permiten generar ingresos a corto plazo ante la incertidumbre del nuevo escenario que acontece y las escasas posibilidades de continuación educativa en otras carreras (que requiere de mayores años para recibirse, por ende, mayores gastos en el tiempo). Igualmente, los casos que no se fueron a estudiar, remiten a escasas posibilidades laborales en Tecka, y las existentes son percibidas como pasajeras e inseguras ante el propio futuro.

En términos generacionales, se identificó que las madres nacidas en la ruralidad experimentaron sus trayectorias educativas primarias lejos de su núcleo familiar -en su

mayoría en el Internado de la Escuela N° 17- mientras su grupo familiar residía en el campo-y la educación secundaria realizada en otro lugar -por lo general en Esquel¹³- dado que en aquel entonces, no se contaba con escuela secundaria en Tecka. Estos datos se traducen en aquella naturalización que surge de la fragmentación familiar y que deviene, en este caso, de la continuidad educativa -antes, para cursar el primario/secundario y actualmente para continuar en el nivel superior- que se ha producido y reproducido intergeneracionalmente y que se encontró en enunciados como: “para estudiar, te tenés que ir”, que acarrea una migración casi forzada. Asimismo, se reconoció que la percepción de las madres en cuanto a su propia trayectoria educativa impacta en la propia subjetividad y que surge mediante la adjudicación de otro sentido (distinto al de sus padres/madres) a la educación y su continuidad para los futuros de sus hijos/as.

Ante la continuidad educativa en el nivel superior y las posibilidades que ofrece el ámbito en cuestión, se recupera de los actores y del trabajo de campo que no se cuenta en la localidad con ofertas académicas que faciliten la consecución de los estudios terciarios/universitarios, como así tampoco se identificaron políticas educativas municipales que promuevan el acceso a ese otro nivel educativo. Por el contrario, los/las estudiantes que se fueron y continúan y/o se fueron y volvieron refirieron acceder o haber accedido, en su mayoría a políticas de carácter nacional, beca PROGRESAR. Por su parte, la institución municipal también refirió a ésta beca económica como la única que disponen para el estudiantado; mientras que el establecimiento educativo aludió a las becas provinciales, descritas en el Cap. II, como las de mayor acceso para el sostenimiento de la trayectoria en el nivel medio.

Esta situación que acontece en tanto propuestas y políticas educativas en la ruralidad, traccionan como condicionantes y obstaculizadoras ante la continuidad educativa de los/las jóvenes en este contexto, que sumado a no contar con ofertas académicas que faciliten la continuidad en el lugar, tampoco es factible el acceso a políticas que la garanticen y/o habiliten su sostenimiento. Este análisis, pone en el centro de la cuestión, las estrategias familiares de vida que anuncia Torrado (en Vallejos y Leotta 2013) y que emergen desde los núcleos familiares (casi unívocamente) como la posibilitadora de caminos basados en el estudio y que obliga a seguir interrogándonos acerca del derecho

¹³ Esto acontecía si se contaba con recursos materiales y acompañamiento familiar que lo permitiera y diera lugar. La escuela secundaria (antes n°903), surgió en el año 2001.

educativo y su continuidad cuando las condiciones materiales no están dadas, asimismo repreguntarnos qué sucede con las políticas educativas en el ámbito rural.

Ante lo que se expone, otro dato que surgió en tanto complejidad del estudio en cuestión, es la dificultad que se presenta en relación a la articulación interinstitucional, posibilitadora de estrategias colectivas y coordinadas que atiendan estas variables y generen condiciones para la continuidad educativa de los/las jóvenes. Este aspecto se desprende más bien como obstaculizador y productor de dificultad en tanto acción estatal para la transformación, volviéndose nuevamente el eje sobre los esfuerzos individuales/familiares que deben hacerse para irse a estudiar y sostenerlo en el tiempo.

En este sentido, se abordó que las políticas públicas tienen surgimiento en tanto el Estado reconozca y entienda que “debe resolver problemáticas sociales” o por lo menos, “atender” a su resolución. Esta última, se dará atento a la elección del Estado de atenderlas o como producto de demandas y presiones sociales. En el caso analizado, se entiende que ante las dificultades para la continuidad educativa que surgen en el trabajo de campo, se reconoció intención de los concejales -concretada mediante la presentación de un proyecto que impulsaba la creación de una institución de nivel superior- que daba lugar a estas demandas, sin embargo, a pesar de ser aprobada por varias instancias legislativas no se llevó adelante. Este acontecer delinea un direccionamiento político local que, de acuerdo a lo expuesto durante esta tesis, puede ser interpretado como acciones u omisiones del Estado en función de su posicionamiento ideológico y que puede o no, responder a las demandas planteadas por la población. Por otra parte, también se reconoció escasos espacios de intercambio y/o debate –como espacios de lucha de poder- ante lo que acontece naturalizado en términos educativos y los obstáculos que surgen para su continuidad. Esta consecución de sucesos que son analizados en esta investigación, puede interpretarse de acuerdo a las voces de los actores, como la manifestación de problemáticas individuales familiares donde se asume que ante la “falta de ayuda estatal”, cada uno, debe “sacar adelante a sus hijos/as sola”. Entonces, y para “cerrar” este apartado, resulta conveniente, retomar lo expuesto acerca del concepto de nueva ruralidad y cómo éste, puede aportarnos a la construcción de nuevas miradas que problematicen acerca de la reproducción de la cuestión social y que se traduce en las condiciones de vida en el ámbito rural. Este concepto permitiría correrse de la noción de ruralidad como aquello remanente y estático, donde el foco está puesto básicamente y exclusivamente en características habitacionales y/o demográficas, para posicionarnos desde la comprensión de lo rural como aquello que

también deviene dinámico y en movimiento; y que desde allí construye su propia historia -a partir de las relaciones de poder e interacción de intereses- que son generadoras de las reproducciones de las realidades actuales.

Intervención profesional y aportes del Trabajo Social en el campo educativo y en las Ciencias Sociales.

En palabras de Cazzaniga (2001), reconocemos la intervención profesional como esa puesta en acto de trabajo o acciones que devienen a partir de una demanda y que se fundan en la mirada crítica y reflexiva en busca de transformaciones de carácter objetivo y subjetivo sobre y con¹⁴ el sujeto. Asimismo, y reconociendo las palabras de otras autoras, se entiende como la práctica que investiga, problematiza y (re)construye dialécticamente un problema (Travi, 2001: 96; Escalada, Soto y Fuentes 2001: 76).

En este sentido y retomando los aportes de Cazzaniga, emerge fundamental comprender al sujeto desde su singularidad, ya que así, será posible problematizar y comprender su posibilidad instituyente, que opera de manera continua y sus acciones responden a ello. Sin embargo y a pesar de esto, también se reconoce influencia dual entre el sujeto y su entorno, que generará movimientos constantes en la subjetividad del sujeto y el contexto en el que se encuentra. Esta situación, atiende a la realidad dinámica y cambiante sobre la que interviene el/la trabajador/a social mediante técnicas, métodos y metodologías (ético-teóricos) con las que intenta promover transformaciones y cambios en pos de mejores condiciones de vida¹⁵.

Es necesario aquí, hacer mención al rol del Trabajo Social dentro de los Servicios Sociales en el ámbito educativo de la provincia del Chubut. Se retoma para ello, lo que en el año 1977 fueron los COPASE (Centro de Orientación Psicopedagógicos y Asistencia Social Escolar). Estos, estaban conformados mayormente por Trabajadores/as Sociales, Psicólogos/as, Psicopedagogos/as y Fonoaudiólogos/as y se encontraban divididos por regiones dentro de la provincia: Esquel, Puerto Madryn, Trelew y Comodoro Rivadavia, quienes fusionaban como sedes y atendían las demandas de las localidades aledañas¹⁶. En 1985, los COPASE comienzan a incorporar nuevos profesionales de distintas áreas, “lo que

¹⁴ Se entiende que cada intervención fusiona y teje aspectos subjetivos interactivos y dinámicos entre los actores involucrados en la intervención, incluido el propio profesional.

¹⁵ Término empleado y entendido desde la multiplicidad de aspectos que la componen.

¹⁶ Se aclara aquí, que el contexto de aquel momento se encontraba signado bajo la dictadura militar que sucedía en Argentina en esos años y que, en términos educativos, rondaba en homogeneizar al estudiantado (Pineda 2019).

generó luego de un largo conflicto, la sanción de una ley que les otorgaran el estado de docentes” (Pineda, 2019) a los/las profesionales que integraban estos equipos. Durante estos años, y mediante un proceso de transición, pasaron a denominarse COPACE (Centros de Orientación Psicopedagógicos y Asistencia a la Comunidad Educativa) que también reflejaba un cambio de paradigma en torno a las intervenciones y demandas recepcionadas, estableciendo como objetivo central facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado, acompañando a las familias y al equipo docente. Finalmente, en 1996 retiran al COPACE del Ministerio de Educación y pasa a pertenecer al Ministerio de Salud y en el año 1999 a lo que actualmente conocemos como el Servicio de Protección de Derechos.

En lo que atañe meramente a educación, años posteriores se generaron los CEPET, que actualmente son reconocidos como los EOATE (ya mencionados en el Cap. I) donde se trabaja de manera interdisciplinaria e interinstitucional para acompañar las trayectorias escolares. En este sentido, reconocemos a partir de esta pequeña historización profesional en el ámbito educativo provincial, la necesidad de continuar construyendo legitimidad profesional entendiendo que la intervención del Trabajo Social puede traccionar transformadora de realidades. Entendemos, que la misma, exige del sujeto profesional la capacidad de comprender e interpretar las demandas planteadas, desde donde se incorpora una reflexión crítica en términos de reconocer las consecuencias que sobre el otro, producirá la intervención y atento a ello, las diversas variables que intervendrán en dicho proceso. En función de ello y al reconocer que el campo problemático de intervención del Trabajo Social se construye y redefine en relación con las transformaciones sociales, o como dice Margarita Rozas en relación a la cuestión social del momento histórico, es necesario conocer la realidad contextual y singular del sujeto y/o grupo social de intervención, ya que así el/la profesional logrará abordar la complejidad de la situación atendiendo a los factores que la influyen, a los fines de generar propuestas acordes al contexto y necesidades planteadas.

Reconocemos por tanto, que la función transformadora del profesional del Trabajo Social será posible en la medida en que también sea generador/a de conocimiento respecto del problema, que permita modificar las prácticas sociales generadoras de desigualdades sociales. En este sentido, se reconoció que no se hallaban datos al respecto del problema de investigación de esta tesis, por lo que el enriquecimiento que aquí surge, lo hace debido a la generación de datos e interpretación de los mismos, desde donde se conoce y reconoce la heterogeneidad de la realidad donde se interviene, y que en términos de Castro (2011) para ser comprendida, requiere ser interpretada.

Ante esto, debemos recordar que la intervención del Trabajo Social se nutre de¹⁷ otras ciencias, con quienes construye aportes apelando a la transformación social; ante ello, esta investigación contribuye respecto de los diversos y múltiples factores que median en las decisiones de los/las jóvenes de Tecka, Chubut al finalizar sus estudios secundarios; y que atendiendo a la particularidad situada, es decir, el ámbito rural, también permite reconocer la interacción que se genera en tanto complejidad y dinamismo propio del territorio donde se despliega. Asimismo y además de entenderse central esto último, se reconoce la matriz del ejercicio de la ciudadanía, que atento a la particularidad del sujeto, conduce a comprender el accionar y el grado de participación social que ejerce y/o genera en función de estrategias colectivas de resolución de problemas, habilitando un rol activo y reconociendo el poder que también ejerce para ello. En este sentido y al retomar los aportes de Cazzaniga (en Arias, García Godoy y Manes, 2011), se intenta la comprensión del mundo simbólico del otro a partir de su propia palabra y accionar, la que responde también a su propia condición de sujeto de derechos.

Entendemos que lo expuesto aquí, obedece a motivos estructurales por lo que las posibles transformaciones, serán viables mientras se genere conocimiento al respecto, que colabore y promueva a mejores condiciones de vida de los sujetos. En este sentido, las reflexiones de Hermida (2019) cobran relevancia, ya que reconoce que “el Trabajo Social no se define por sobre el pedazo de realidad que mira, sino sobre el tipo de mirada que pone sobre la realidad que mira” y en función de esto y atento a las incumbencias de los/las profesionales mencionadas en tanto en la Ley Federal de Trabajo Social n° 27.072 y la Ley X- n°10 de la Provincia del Chubut, reconocemos su accionar en defensa, reivindicación y promoción del ejercicio efectivo de los derechos humanos y sociales; y que su formación permite el asesoramiento, diseño, ejecución y evaluación de políticas públicas vinculadas a áreas como hábitat, salud, desarrollo social, educación, niñez, entre otras, este aporte contribuye a la producción de conocimiento en tanto teórico-metodológico para la intervención profesional en diversos campos, en este caso el educativo. Así, la recolección y sistematización de información mediante el marco metodológico seleccionado posibilitó identificar factores que inciden en la continuidad educativa en el nivel superior de los/las jóvenes de Tecka, por lo que contribuye a posibles estrategias y/o construcción de políticas

¹⁷ Se reconoce crecimiento múltiple en tanto permite ampliar el campo de conocimiento sobre el objeto de intervención, y por tanto también, el campo problemático del Trabajo Social.

públicas educativas acorde tanto a las necesidades y/o demandas, como a la realidad contextual donde se implementan. Lo que, a su vez habilita un proceso de subjetivación – en términos de Carballada- que generaría una posible transformación en tanto asunción de sujeto de derechos.

Para finalizar este escrito, reconocemos la inquietante necesidad de continuar pensando, repensando y reflexionando acerca de la genealogía de las problemáticas que aquí se evidencian y que responden, como bien se expuso, a la manifestación de la cuestión social en el ámbito rural. Así también, repreguntarnos acerca del Trabajo Social en el ámbito rural –reconociendo aquí su ausencia- y cómo a través del pensar situado, podría ser generador de nuevos escenarios de vida y, por ende, posibilitadora de condiciones facilitadoras para la continuidad educativa.

Bibliografía Consultada

- Aguerrondo, I. (2009). Niveles o ciclos. El reto de la articulación. Revista Internacional Magisterio, n° 38. En <https://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Facultad%20de%20Ciencias%20Sociales/PDF/educacion/articulos-aguerrondo-ciclos-el-reto-de-la-articulacion.pdf>
- Amori, L. y Cabral N. (2021). Problematizando la institución familiar como sujeto de intervención en Trabajo Social, Trabajo Social IV. Entre dichos: intervenciones y debates en Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. <https://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/sites/6/2021/08/TS4problematizando.pdf>
- Alayón, N. (2008). Asistencia y asistencialismo: ¿pobres controlados o erradicación de la pobreza? Editorial Lumen.
- Alayón, N. (2014). La Argentina populista: cuestiones sociales y políticas. Editorial Espacio.
- Alberuggi, R. (1995). Ley Federal y Transformación Educativa. Editorial Troquel
- Alderoqui, S. (2003). La ciudad: un territorio que educa. CADERNO CRH, n°38, p. 153-176.
- ANSES (diciembre, 2022). Información Becas PROGRESAR. <https://www.anses.gob.ar/educacion/progresar>
- Asprella, G. y Causa, M. Urrutia, L. Dreizzen, A. (2 y 13 de septiembre 2019) La escuela secundaria como derecho, representación social y tensiones de sentido. XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional [Presentación en papel]. Facultad de Trabajo Social. UNLP. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/93385/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Arias, A. García Godoy, B. y Manes, R. (2011). Trabajo social, lecturas teóricas y perspectivas: aportes para repensar la formación profesional desde la intervención. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/Prod_Doc_II.pdf
- Arri, V. N. (2012). La economía feminista como una nueva forma de pensamiento en Perone, E, Economía Feminista: Ensayos sobre el papel de la mujer en la economía, la educación y el desarrollo. p. 35-57. Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias

[https://www.eco.unc.edu.ar/files/Biblioteca/Econom%C3%83%C2%ADa%20Feminista%20\(Eugenia%20Perona\).pdf](https://www.eco.unc.edu.ar/files/Biblioteca/Econom%C3%83%C2%ADa%20Feminista%20(Eugenia%20Perona).pdf)

- Barrionuevo, M.B. (s.f). El lugar de la educación en la agenda política argentina del siglo XX. [Monografía]. <https://www.monografias.com/trabajos6/edpo/edpo>
- Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras. (febrero de 2023). Memoria e historia de la Educación Argentina http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/historia_investigacion/1810_1850/index.php
- Braslavsky, C. (2019). La discriminación educativa en Argentina. Editorial Universitaria. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200415055409/La-discriminacion-educativa-en-Argentina.pdf>
- Bracho González, T. (2018). Hacia un concepto de calidad. Revista GACETA, año 4, n° 10, p. 23-27. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>
- Briscoli, B. (Septiembre-Diciembre 2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. Revista Electrónica actualidades investigativas en Educación”. Vol. 17, n° 3, p. 1-30. Universidad de Costa Rica. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00609.pdf>
- Buenrostro Sanchez, I. (2012). La ciudadanía de T.H. Marshall. Apuntes sobre un concepto sociológico olvidado, en X Premio de Ensayo Breve en Ciencias Sociales "Fermín Caballero", pp. 59-84. https://acmpublicaciones.revistabarataria.es/wp-content/uploads/2016/09/2.accesit_10.Fer_Cab.2011.pdf
- Carballeda, A. (2013). La intervención en lo social como proceso: una aproximación metodológica. Editorial Espacio.
- Carpio Romero J. L. Villon Seme E. M. (2020). Acompañamiento familiar en el proceso de Aprendizaje de los Estudiantes. Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/48723/1/CARPIO%20ROMERO%20JES SENIA%20-%20VILL%20c3%93N%20SEME%20ESTEFANY.pdf>
- Castoriadis, C. (1997). El Imaginario Social Instituyente. Revista Digital Zona Erógena. N° 35. <https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>

- Cazzaniga, S. (2001). El abordaje desde la singularidad. Desde el Fondo N° 22, p. 15-21. Universidad Nacional de Entre Ríos.
https://www.edumargen.org/docs/2018/curso62/unid04/apunte02_04.pdf
- Cazzaniga, S. (2020). Acerca del otro (otra, otre) en trabajo social. Concepciones y problematizaciones. Revista Debate Público, Reflexiones de Trabajo Social.
https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2020/07/07_Cazzaniga.pdf
- Cornejo, J. N. y Robles, M. B. (2016). Articulación e integración del sistema educativo argentino: el rol de la extensión universitaria. E+E: Estudios de extensión en humanidades, n°4, p. 75-85.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/15147>
- Clausen, F. y Foglia, C. (2012). Políticas públicas y Gestión Compartida. Fortalecimiento de las capacidades de Gestión de Organizaciones Sociales Territoriales. Centro Nacional de Organización de la Comunidad. Universidad Nacional de San Martín.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2.4politicasygestioncompartida.pdf>
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (2010). Lentes de Género: lecturas para desarmar el patriarcado. Serie Derechos Humanos. Género y Derechos de las Mujeres. Fundación Juan Vives Suriá.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/fundavives/20170104031339/pdf_138.pdf
- Collet-Sabé, J. y Subirats Humet, J. (2016). Educación y territorio: 15 años de Proyectos Educativos de Ciudad de Caraluña (España). Antecedentes, evaluaciones y perspectivas actuales. Revista Scripta NOVA, vol, XIX, n° 531.
https://www.researchgate.net/publication/298417426_Educacion_y_territorio_15_anos_de_Proyectos_Educativos_de_Ciudad_PEC_en_Cataluna_Espana_Analisis_evaluacion_y_perspectivas_Revista_Scripta_Nova
- Cubillos Almendra, J. (2015). La importancia de la Interseccionalidad para la Investigación Feminista. Revista Internacional de Ética y Política, n°7, p, 119-137. Universidad Complutense de Madrid.
<https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14502/17834>
- Cruz, V. Fuentes, M. P. (2017). La Institución Familiar en Trabajo Social. Debates contemporáneos en la formación y el ejercicio profesional. Universidad Nacional de La

Plata.

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/123903/Documento_completo.pdf?sequence=1

- Cruz Castillo, A. L., Quevedo, A. y Pinzón, T. (2019). Afectaciones socioterritoriales, daños, desterritorialización y multiterritorialidad en el marco del conflicto armado. Revista de la Universidad de La Salle, n° 82, p. 37-58. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2289&context=ruls>
- Dabas, E. (2000). Compartiendo territorios: relaciones familia-escuela. Ensayos y Experiencias, p. 14-23.
- Departamento de Economía Política y Sistema Mundial, Área de Economía Social. (mayo-agosto del 2011). Estado Política Pública y Economía Familiar. Revista del CCC (Centro Cultural de Cooperación), núm. 12, año, 4. <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2015/11/unidad-3-texto-1-estado-politicas-publicas-y-economia-social.pdf>
- Denda, E. M. Rossi, S. y Plano M. A. (2013). Tercer sector: qué es, qué tipos de organizaciones lo integran. ¿Qué significa la responsabilidad social en el contexto de las organizaciones del tercer sector? (Ed. Edulup). El tercer sector, ¿es el tercero en Argentina?: organizaciones, integrantes y poblaciones objetivo (p. 9-16). Editorial Edulup, Universidad Nacional de La Plata. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/243/220/725-1>
- De Lauretis, T. (1989). La tecnología del género. Tomado de Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction, London, Macmillan Press. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comyeduc2/wp-content/uploads/sites/197/2021/05/teconologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf>
- Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa (2022). Informe Nacional de Indicadores Educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_nacional_indicadores_educativos_2021_2_1.pdf
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. Revista de Antropología Social, vol. 16, pp. 39-66. Universidad Complutense de Madrid, España. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585003.pdf>

- Dubet, F. (2003). Mutaciones cruzadas: ciudadanía y escuela. En J. Benedicto, y M. Morán (Eds.). Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes (pp. 219-234). Instituto de la Juventud. <https://www.injuve.es/sites/default/files/serciudadanos.pdf>
- El Censo 2022 confirmaría la sostenida tendencia de migración del campo hacia las áreas urbanas. (mayo, 2022). Redacción Agroverdad. <https://agroverdad.com.ar/2022/05/el-censo-2022-confirmaria-la-sostenida-tendencia-de-migracion-del-campo-hacia-las-areas-urbanas#:~:text=Volver%20al%20Inicio,El%20Censo%202022%20confirmar%20C3%ADa%20la%20sostenida%20tendencia%20de,campo%20hacia%20las%20C3%A1reas%20urbanas&text=Seg%20C3%BA%20proyecciones%20del%20Instituto%20Nacional,92%25%20radicada%20en%20C3%A1reas%20urbanas>
- Erausquin, C., Larripa, M. (2017). La escolarización de personas con Trastornos generalizados del Desarrollo I, en Erausquin C., Bur R. (Eds.) Psicólogos en contextos educativos. Diez años de investigación desde una perspectiva sociocultural. Serie Magenta Psicólogos en las aulas.
- Erausquin, C. (2013). La teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. Revista Segunda Época. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/446.pdf>
- Ferreyra, H. A. Peretti, G. C. Carandino, E. A. Eberle, M. J. Provinciali, D. M. Rimondino, P. E. y Salgueiro, A. M. (2006). Educación media en Argentina: ¿el problema de los problemas...?. Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 39, núm. 4. https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/780/1/A_Ferreyra12.pdf
- Gamba, S. (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?. Instituto Argentino para el Desarrollo económico. ADE. Realidad Económica. <https://www.iade.org.ar/noticias/que-es-la-perspectiva-de-genero-y-los-estudios-de-genero>
- García De Fanelli, A. (2014). Inclusión Social en la Educación Superior Argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. Páginas de Educación. <https://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3220>
- Galfrascoli, A. (2015). “Un lugar a la educación rural en políticas públicas”. Revista Aula Universitaria, n°17, p. 9-21

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/article/view/6121/9049>

- Giroux, H. (2004). Teoría y resistencia en Educación. Siglo veintiuno editores.
- Goldstein R. M. (2013). Sociedad. Migración y desarraigo. Revista Letra Urbana, Al borde del olvido. N°14. <https://letraurbana.com/articulos/migracion-y-desarraigo/>
- Guerra, C. E. (s.f). La educación secundaria en Argentina. [Documento de trabajo-Residencias] Universidad de Lujan. <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/La%20educacion%20secundaria%20en%20argentina%5B1%5D.pdf>
- Gutierrez, S. Arbesú, M. I. y Piña, J. M. (2014). Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos en Vargas Mireles, O. (ISSUE). Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior (p. 19-50). IISUE. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/representaciones-sociales-emociones-significados-y-practicas-en-la-educacion-superior>
- Hernández Zamora, G. (1992). Identidad y Proceso de Identificación. Estudios Interculturales y Educación. Bases Teóricas. https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/zamora_g_identidad_y_procesos_de_identificacion.pdf
- Haesbaert, R. (2012). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. Seminario permanente “Cultura y Representaciones sociales”. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001
- Haesbaert, R. (2011). “El mito de la desterritorialización”, del “fin de los territorios” a la multiterritorialidad. Siglo veintiuno.
- Hermida, M. E. (2019). Conferencia: La intervención del Trabajo Social desde un pensar situado. Interpelaciones de la ética. <https://www.sonidosderosario.com.ar/audio/conferencia-la-intervencion-del-trabajo-social-desde-un-pensar-situado-interpelaciones-de-la-etica-maria-eugenia-hermida/>
- Iturrioz, M. (2022). Buenas prácticas evaluativas en entornos virtuales universitarios. [Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires].
- Jelin, E. (2010). Pan y Afectos: la transformación de las familias. Fondo de Cultura Económico. Colección Popular.

- Jong, E. Basso, R. y Pairo, M. (2009). Familia y representaciones: el desafío de pensar las diferencias. Familia: representaciones y significados. Una lucha entre semejanzas y diferencias”. Espacio Editorial.
- Londoño Pinzón, J. E. Perez Gonzalez, M. y Narvaez Goyez, J. C. (2008). Ciudadanía, sociedad, cultura, educación. Revista Educación y ciudad, n°17, p. 133-154 <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/162/151>
- Juarros M. F. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. Andamios. Revista de Investigación Social, vol. 3, núm. 5. Pp. 69-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62830504>
- Kaplan, C. y Leivas Argentina, M. (2022). Las Trayectorias Educativas como categoría analítica. Aportes desde el campo de la Sociología de la Educación. Educa-UMCH. N° 9, p. 104-112. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/359/3593310006/3593310006.pdf>
- Kessler, G. (2002). La Experiencia Fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129508>
- Kisilevsky M. y Veleda, C. (2002). Dos estudios sobre el acceso [a] la educación superior en la Argentina. UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO. https://www.researchgate.net/profile/Marta-S-A-Kisilevsky-2/publication/44829940_Dos_estudios_sobre_el_acceso_a_la_educacion_superior_en_la_Argentina/links/53fce6620cf2dca800001f8e/Dos-estudios-sobre-el-acceso-a-la-educacion-superior-en-la-Argentina.pdf
- Kulemeyer J. A. (2010). “M’hijo el doctor” como hijo y protagonista de la universidad de la calle. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. Num. 39. Pp. 167-178. <https://www.redalyc.org/pdf/185/18519164012.pdf>
- Krichesky, G. y Benchimol, K. (2008). La educación argentina en democracia: transformaciones, problemas y desafíos de una escuela fragmentada. Biblioteca Nacional.
- Krüger N. (2012). La Segmentación Educativa Argentina: Reflexiones desde una Perspectiva micro y macro social. Páginas de Educación, vol. 5, n°1, p. 137-156. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/57717/CONICET_Digital_Nro.5c02c53a-dce4-4411-b2cd-3e06ea8f8ef3_A-128-147.pdf?sequence=5&isAllowed=y

- Ley 26.206 de Educación Nacional. Diciembre de 2006. Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley 26.877 de 2013 de Representación estudiantil. Agosto de 2013. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/91697/20130806>
- La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. (2015). Pensamiento y gestión n°39, p. 119-146. Universidad del Norte.
- Martínez Robles, C. (2017). El debate sobre la ausencia y presencia del Estado en la política social. Un acercamiento a partir del caso del Plan Ahí (2008-2015) [Exposición de mesa]. Terceras Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo Pre-ALAS de la Provincia de Mendoza []. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/10398/eldebatesobrelaausenciaypresencia.pdf
- Miguel R. J. A. (2020) La educación superior en tiempos de pandemia. Una visión desde dentro del proceso formativo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, vol. L. núm. Esp. 2020, p. 13-40. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>
- Ministerio de Educación de la Nación (diciembre de 2022). Beca Progresar Nivel Superior. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/progresar/requisitos/progresar-nivel-superior>
- Ministerio de Educación de la Nación. (diciembre de 2022). Beca Progresar Trabajo. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/progresar/requisitos/progresar-nivel-superior>
- Ministerio de Educación de la Nación (diciembre de 2022). Beca para carreras de desarrollo energético y tecnológico de la Fundación YPF. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/campusglobal/becas-argentina/desarrollo-energetico-tecnologico-ypf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (diciembre de 2022). Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/becas/becas-manuel-belgrano>
- Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut. (diciembre, 2022). Becas de Retención <https://www.chubut.edu.ar/becas/#tipos>

- Morales Navarro, G., & Gómez, R. M. (2018). La importancia del contexto educativo: la ciudad educadora. Avances En Supervisión Educativa. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/612>
- Murgia, V. (2018). La educación como derecho social en el Estado Benefactor. ISFD n°22, Olavarria. <https://sociopolitica22.wordpress.com/2018/09/27/la-educacion-como-derecho-social-en-el-estado-social/>
- Muñoz Arce, G. (2008). Intervenciones sociales en pobreza que potencien ciudadanía intercultural. Propuestas para un modelo operativo en Trabajo Social. Revista Escenarios. Universidad Nacional de La Plata, n° 13, p. 61-70. https://www.academia.edu/815013/Intervenciones_sociales_que_potencien_ciudadan%C3%ADa_intercultural_Propuestas_para_un_modelo_operativo_en_Trabajo_Social
- Norman, W. y Kymlick, W. (2002). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. Instituto de Estudios Peruanos. Ágora, 7, p. 5-42. https://www.researchgate.net/publication/320704341_EL_RETORNO_DEL_CIUDADANO_UNA_REVISION_DE_LA_PRODUCCION_RECIENTE_EN_TEORIA_DE_LA_CIUDADANIA
- Nino E. (2011). La desigualdad en el acceso a la educación universitaria argentina. Lecciones y ensayos, vol. 89, n° 1, p. 351-366. <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/89/nino-ezequiel-la-desigualdad-en-el-acceso-a-la-educacion-universitaria-argentina.pdf>
- Gaudin, Y. (2019). Nuevas narrativas para una transformación rural en América Latina y el Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44665/4/S1900508_es.pdf
- Olea, M. (2010). Ruralidad y Educación en Argentina: instituciones, políticas y programas. Congreso del CEISAL: Independencias, dependencias, interdependencias. Universidad de Toulouse Le Mirail, Francia. <http://www.oppad.uns.edu.ar/docs/trabajos/congresos/ruralidad%20y%20sistema%20educativo.pdf>
- Oslack, O. (2007). Políticas Públicas, Democracia y Participación. Voces del Sur. Programa Mercosur Social y Solidario. p. 8-11. http://www.mercosursocialsolidario.org/wp-content/uploads/2006/09/VOCES_4.pdf

- Otero, A. y Corica, A. (2015). Jóvenes y Educación Superior en Argentina. Evolución y tendencias. XI Jornadas de Sociología [Presentación en papel]. Universidad de Buenos Aires. <https://cdsa.academica.org/000-061/1047.pdf>
- Página 12, Diario. (diciembre, 2022). Plan Progresar: el gobierno creó un fondo fiduciario para financiarlo, 31/01/2022.
- Paramo, G. J., y Correa Maya, C. A. (2012). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. Revista académica. Universidad EAFIT n°35, p. 65-78. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1075/967>
- Parammo Morales, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. Pensamiento y Gestión. núm. 39, p, VII-XII. Universidad del Norte, Colombia. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64644480001>
- Perone, E. (2012). ¿Qué es la Economía Feminista? En Perone, E. en Economía Feminista: Ensayos sobre el papel de la mujer en la economía, la educación y el desarrollo (1ª ed. p. 13-34). Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias Económicas de la U.N.C. [https://www.eco.unc.edu.ar/files/Biblioteca/Econom%C3%83%C2%ADa%20Feminista%20\(Eugenia%20Perona\).pdf](https://www.eco.unc.edu.ar/files/Biblioteca/Econom%C3%83%C2%ADa%20Feminista%20(Eugenia%20Perona).pdf)
- Pierella, M. P. Bogobello, A. Prados, M. L. Brun, L. R. (2022). El ingreso en tiempos de pandemia desde la perspectiva de estudiante de 1° y 2° año de la Universidad Pública Argentina. Revista del IICE 51, p. 173-189. <https://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10680/10282>
- Pineda, G. C (2019). Estereotipos de género: una aproximación a la violencia de género desde la percepción de los/as jóvenes estudiantes de la Escuela N° 711 Federico Brandsen, [Tesis de Grado, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco].
- Pochulu, M. D. (2004). La educación superior argentina hoy, entre instituciones que se transforman y relaciones que se modifican. Revista iberoamericana de Educación, n° 33 (p. 2-10). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/796Pochulu.PDF>
- Política y Educación (7 de febrero de 2023). La Educación Rural en Argentina: caracterización del ámbito rural en la Argentina. <https://politicayeducacion.com/la-educacion-rural-en-argentina/>

- Pulido Chaves, O. O. (Julio - Diciembre de 2017) Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. Revista Educación y Ciudad, n°33, p.13-28. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1641/1619>
- Ramallo, J. M. (1999). Etapas históricas de la educación argentina. Fundación Nuestra Historia. <https://histeducarg.files.wordpress.com/2011/05/jorge-marc3ada-ramallo-etapas-historicas-de-la-educacion-argentina.pdf>
- Rodríguez Enriquez, C. (2018). Economía del cuidado y desigualdad en América Latina: Avances recientes y desafíos pendientes en Carrasco Bengoa, C. Díaz Corral, C. Federici, S. Gago, V. Herrero, Y. Jubeto Ruiz, Y. Larrañaga Sarriegi, M. Perez Orozco, A. Quiroga Díaz, N. y Rodríguez Enriquez, C. (2018) Economía Feminista: desafíos, propuestas, alianzas (p. 133-156). Editorial Madreselva.
- Rodríguez Perez, M.A. (Abril de 2012). El desarraigo y la crisis educativa. Revista Científica-FAREM Esteli/Reflexiones, año 1, n°1, p. 63-77. <https://rcientificaesteli.unan.edu.ni/index.php/RCientifica/article/view/1169/1249>
- Romá, C. (9 y 10 de diciembre de 2010). Capital cultural de alumnos ingresantes (2009 y 2010) a la carrera de Licenciatura en Psicología en la UNSL. VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata [Exposición de mesa]. Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/105749/Capital_cultural_de_alumnos_ingresantes_2009_y_2010_a_la_carrera_de_Licenciatura_en_Psicolog%C3%ADa_en_la_UNSL.5626.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rojas Betancur, M. (mayo – agosto de 2011). Autonomía postergada: jóvenes, familia y educación superior. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, n°. 33, p. 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194218961010.pdf>
- Schmelkes del Valle, S. (marzo-junio de 2018). Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Revista GACETA, año 4, n° 10, p. 18-22. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>
- Silvestri, A. N. (2015). Adolescentes en Conflicto con la Ley Penal y Estructura Familiar. [Trabajo final de grado, Universidad. de la República de Uruguay]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7791/1/Madrid%2c%20Nataly.pdf>
- Sirvent, M. T. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en Ciencias Sociales. La génesis de una

- investigación y su complejidad. En Suarez Reyes, A. Piovani, J. I y Potaschner, E. (Coords.), La investigación social y su práctica (p. 155-184). Editorial Teseo. https://www.academia.edu/39150150/La_investigaci%C3%B3n_social_y_su_pr%C3%A1ctica_Aportes_latinoamericanos_a_los_debates_metodol%C3%B3gicos_de_las_ciencias_sociales
- Sanchez. R. D. (julio – diciembre de 2010). El concepto de cosmovisión. KAIROS, n° 47, p. 80-92. <https://vicktorlsgz.files.wordpress.com/2012/12/el-concepto-de-la-cosmovision.pdf>
 - Santillan, L. (2008). Trayectorias educativas y cotidianeidad. Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad. Propuesta educativa, núm. 30, p. 125-127. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041702015.pdf>
 - Sanhueza, A. E. y Delpiano, C. (1998). La Participación Ciudadana es una oportunidad para el Trabajo Social. Corporación PARTICIPA. <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-016-142.pdf>
 - Sverdllick, I. Austral, R. (2013). Derecho a la educación y situación educativa de la población en Argentina: una mirada panorámica en base a los censos 2001 y 2010. Revista Latinoamericana de educación comparada, año 4, n°4, p. 83-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6503075>
 - Tenti Fanfani, E. (2010). Sociología de la Educación. Aportes para el desarrollo curricular. Instituto Nacional Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.
 - Tenti Fanfani, E. (2015). La escuela y la cuestión social, Ensayos de sociología de la educación. Siglo veintiuno editores.
 - Terigi, F. (28-30 de mayo de 2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes [Presentación en papel]. Buenos Aires. <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Terigi-Los-desafios-que-planean-las-trayectorias-escolares.pdf>
 - Terigi, F. (diciembre de 2016). Políticas públicas en Educación tras doce años del gobierno de Nestor Kirchner y Cristina Fernandez de Kirchner. Análisis, n°16. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf>
 - Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina 2003-2016) en Pinkasz, D. Montes, N.

- (UNGS), Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes (1a ed. Educación, 31, p. 119-172). <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304764-completo.pdf>
- Tovar Reyes, M. (2011). La desterritorialización como forma de abordar el concepto de frontera y la Identidad en la Migración. Revista Geográfica de América Central, n° Especial EGAL, pp. 1-13. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2732/2612>
 - Thwaites Rey, M. (1999). El estado: notas sobre su(s) significado(s). Publicación de la FAUD, Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://cronicon.net/paginas/Documentos/El%20Estado.pdf>
 - Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. (diciembre de 2022). Dirección General de Becas, Secretaría de Bienestar Universitario. <http://www.unp.edu.ar/bienestar/index.php/tipo-de-becas>
 - Vargas Mireles, O. (2014). Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación. ISSUE. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/representaciones-sociales-emociones-significados-y-practicas-en-la-educacion-superior>
 - Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa en Vasilachis de Gialdino, I. Ameigeiras, A. Chernobilsky, L. Gimenez Beliveau, V. Mallimac, F. Mendizabal, N. Neiman, G. Quaranta, G. y Soneira, A. J. (Gedisa), Estrategias de Investigación Cualitativa (p. 23-64). Editorial Gedisa. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>
 - Vallejos, C. E. y Leotta, M. D. (1-6 de julio de 2013). Apuntes teóricos y metodológicos sobre el concepto de estrategias familiares de vida. Avances de investigación sobre un estudio de caso. X Jornadas Sociología [Presentación en papel]. Universidad de Buenos Aires. <https://cdsa.academica.org/000-038/419.pdf>
 - Zubillaga Sales, M. (30 de julio de 2014). Migraciones Internas: Un movimiento del desarraigo al rearraigo. [Trabajo final de grado, Universidad de la República]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4450/1/Maia%20Zubillaga.TFG.2014.pdf>

Anexos

Dada la extensión de esta tesis, a continuación, se deja un enlace que da ingreso a documentos y fotografías que se han utilizado para la elaboración de esta tesis.

Se aclara que las fotografías que aquí se exponen fueron sacadas por Andrés Jorgensen, en el marco de la producción y presentación de esta tesis, durante el mes de octubre del 2023.

https://drive.google.com/drive/folders/1AK1ln9e_oFsh9A9IcvuQQ-0g6womvqH0