

*Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades. Departamento de Ciencias
de la Educación*

Informe Final Tesis de Licenciatura

Experiencias de formación de
estudiantes avanzadx en Ciencias de
la Educación, lo individual frente a lo
grupal. ¿Qué del otrx importa?

Directora de Tesis: Mgter. Mariana Cecilia Ojeda

Co-Directora de Tesis: Dra. Maía Acuña

Tesista: Prof. Iris Liliana Romero

D.N.I.:

Proyecto de Tesis: N° de Expediente
28-2020-01112, con Resolución N° 1611/21, 8 de noviembre del
2021.

Índice

1) Introducción.....	3
2) Origen del problema.....	3
3) Planteo problemático. Preguntas.....	5
4) Relevancia Disciplinar.....	6
5) Marco Teórico.....	8
5.1 Nociones de referencia.....	8
5.2 La experiencia en la Universidad Pública.....	18
5.3 Características y cualidades de los grupos de estudio y/o trabajo.....	20
5.4 La configuración de la experiencia del Estudiante Universitarix.....	22
6) Antecedentes.....	22
7) Metodología.....	26
8) Hipótesis.....	29
9) Categorías de Análisis.....	30
10) Descripción de Categorías.....	31
10.1 Experiencias de formación en la Universidad devenidas de relaciones con lxs otrxs.....	31
10.2 Aquello que se considera pedagógico en las relaciones con lxs otrxs.....	40
10.3 Acontecer de la vida universitaria.....	46
10.4 Experiencias personales que influyeron en el recorrido en la carrera.....	53
10.5 Incidencia de experiencias previas en las elecciones de modo de trabajo.....	60
10.6 Rasgos de aprendizaje atribuidos al trabajo grupal	66
10.7 Rasgos de aprendizaje atribuidos al trabajo individual.....	69
11) Análisis de Categorías.....	73
11.1 Experiencias de formación en la Universidad devenidas de relaciones con lxs otrxs.....	73

11.2 Aquello que se considera pedagógico en las relaciones con lxs otrxs.....	79
11.3 Acontecer de la vida universitaria.....	83
11.4 Experiencias personales que influyeron en el recorrido en la carrera.....	88
11.5 Incidencia de experiencias previas en las elecciones de modo de trabajo.....	91
11.6 Rasgos de aprendizaje atribuidos al trabajo grupal	94
11.7 Rasgos de aprendizaje atribuidos al trabajo individual.....	97
12) Consideraciones teórico-analíticas finales.....	99
13) Conclusiones.....	102
14) Bibliografía.....	114
15) Anexos.....	118

Introducción

A partir de la noción de pedagogía que asume su objeto de estudio, la educación de los seres humanos desde la sociabilidad y la subjetividad, como construcciones y producciones sobre ella; es decir, entendida como campo de articulaciones de experiencias, saberes y conocimientos sobre la educación (Puiggrós y Marengo, 2013), el trabajo de investigación que a continuación se desarrolla pretende interrogarse sobre el sentido pedagógico que asume la relación con lxs otrxs en las experiencias de formación de estudiantes universitarixs del nivel avanzado de Ciencias de la Educación.

La cuestión que me movilizó a llevar adelante esta indagación nace de una curiosidad personal, producto de “las vacaciones” que dejó un trabajo de investigación previo que realicé junto a mi grupo de estudio durante mi paso por la asignatura Investigación Educativa II, correspondiente al profesorado en Ciencias de la Educación (HUM-UNNE). Con vacaciones me refiero a cuestiones que quedaron pendientes a seguir profundizando o explorando, y que serán referidas en el apartado siguiente. Dicha producción me resultó sumamente significativa dada la cantidad de tiempo que demandó y la importancia que implicó para nosotras el tema de estudio; tal como señalan Contreras y Pérez de Lara Ferré (2010):

Es la experiencia la que pone en marcha el proceso de pensamiento. Pensamos porque algo nos ocurre: pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa (p. 21).

Origen del problema

Teniendo en consideración que uno de los puntos que se pretenden alcanzar desde el perfil del graduado de la carrera que estudio, Ciencias de la Educación, es el de “Desarrollar formas de trabajo grupal que favorezcan la comunicación, la interrelación humana y la integración de equipos interdisciplinarios”, no me pareció extraño que durante todo el cursado se fomente, desde las diferentes cátedras, el trabajo en grupos, o la conformación de equipos de trabajo. No sólo desde las consignas de elaboración de trabajos grupales sino, también, desde el discurso en los cuales nos alentaban a la

conformación de grupos, asegurando que era la mejor forma de trabajo, una manera en la cual no sólo nos desarrollaríamos académicamente sino que nos serviría como herramienta de apoyatura personal y emocional.

De este modo, desde el primer año procuré la conformación de un grupo de estudio, y luego de algunas idas y vueltas, para segundo año ya tenía conformado un grupo fijo de trabajo. A lo largo de los años, este grupo no sólo significó un desenvolvimiento académico óptimo, sino que también derivó en amistades y en un grupo de contención emocional que me ayudó a sobrellevar el estrés que la educación universitaria suele producir y, no en pocas ocasiones, conversábamos con mi grupo sobre lo importante que era tenernos unas a otras.

Es así que, cuando en cuarto año nos solicitaron para la materia de Investigación Educativa I y, luego, para Investigación Educativa II (que implicaba la continuación del trabajo iniciado en la cátedra anterior), la elaboración de un proyecto de investigación, surgió el interés junto a mi grupo de estudio por conocer sobre esta temática: los grupos de estudio. Fue de esta manera que nos propusimos investigar sobre “¿Cómo influye estudiar y/o trabajar en grupos en el desempeño de la vida académica de estudiantes de ciencias de la educación? y se desprende de éste, otro interrogante el cual es ¿Cómo influye trabajar y/o estudiar en grupo en el aprendizaje?” (Trabajo Final de Cátedra Investigación Educativa II, 2018, p. 3).

Luego del largo proceso investigativo llevado adelante, el estudio arrojó como resultados que un desempeño óptimo en la vida académica depende del trabajo y/o estudio en grupo y que, el mismo, permite adquirir habilidades personales y académicas, potenciar las capacidades propias, y el mutuo sostenimiento emocional resultando crucial para alivianar el transitar la vida académica. Sin embargo, en las entrevistas realizadas para la investigación se había mencionado que también existían desventajas del trabajo en grupo en las cuales no se ahondaron por no ser de interés para el objetivo entonces propuesto, así como tampoco se había interrogado sobre qué ocurría con aquellxs estudiantes que sostenían su recorrido relativamente al margen de un grupo conformado, quedando entonces estas como cuestiones pendientes a indagar.

Cuando llegué a quinto año, nos propusieron desde las cátedras antes mencionadas, presentar nuestro trabajo de investigación como expositoras para lxs estudiantes que se encontraban transitando su cursado, de esa manera ellxs tendrían acceso a experiencias

similares a las que iban a vivir, o que se encontraban experimentando. Con mi grupo accedimos y fue así como uno de lxs asistentes preguntó qué había sucedido con aquellxs estudiantes que no habían conformado grupos de estudio y qué pasaba con lo que se consideraba negativo sobre la constitución de grupos, a lo que respondimos que, precisamente, esas habían sido pendientes a investigar, y que como no habían sido foco de nuestro interés, no habíamos profundizado en ellos. Terminada la presentación, el estudiante se nos acercó y nos dijo que su interés había sido simplemente abrir el interrogante porque, diferente a todo lo que había arrojado nuestra investigación, él prefería el trabajo en forma individual.

Cuando la conversación llegó a su fin, comencé a cuestionar aún más nuestros resultados, se trataba de un estudiante de cuarto año de la carrera que había tomado la elección personal de trabajar solo, es decir, que durante la mayoría del cursado de la carrera había trabajado sin grupo, incluso nos comentó que en varias ocasiones había solicitado a lxs profesorxs que lo dejaran hacer los trabajos individualmente.

Planteo problemático. Preguntas

Fue así como me encontré, ya avanzada la carrera, frente a las mismas preguntas sin respuestas e, incluso, con más preguntas aún: ¿Por qué en una carrera que constantemente se fomenta e impulsa el trabajo en equipo, con tantos grupos conformados e integrantes de esos grupos hablando “maravillas” sobre el trabajo grupal, existen estudiantes que prefieren trabajar individualmente? ¿Qué lleva a que estxs estudiantes escojan el trabajo individual, siendo que el trabajo en grupo ofrece, aparentemente, tantas ventajas tanto en lo personal como en lo pedagógico? ¿Estará acaso relacionado con experiencias previas de trabajos en grupos, o se deberá -tal vez- a sus realidades contextuales y experiencias presentes? ¿Cómo se percibe la relación con lxs otrxs en las experiencias de formación? ¿Qué importancia se les atribuye a los vínculos en la formación? ¿Qué es lo que se prioriza en la formación? ¿La presencia del otrx incide en las experiencias formativas? ¿Cómo influye la elección de trabajar en forma grupal o hacerlo individualmente, en el desempeño de la vida académica de estudiantes avanzados de la carrera en Ciencias de la Educación?

Estos cuestionamientos derivaron en lo que se convirtió en tema principal de investigación: *experiencias de formación de estudiantes universitarixs avanzadx de la*

carrera en Ciencias de la Educación en tanto sentido pedagógico que asume su relación con lxs otrxs.

A partir de los interrogantes planteados, se estableció como objetivo general:

- Comprender la incidencia de la relación con lxs otrxs en las experiencias de formación pedagógica de estudiantes avanzadxs en la carrera en Ciencias de la Educación.

Por su parte, los objetivos específicos fueron:

1- Identificar lo pedagógico en las experiencias de formación derivadas del trabajo en grupo y del trabajo individual, desde la perspectiva de lxs estudiantes.

2- Conceptualizar la “experiencia de formación” desde el sentido que le atribuye el/la estudiante universitarix.

3- Relacionar aspectos de las realidades contextuales (familiares, socioeconómicas, etc.) y el modo en que se vivencian las experiencias de formación.

4- Determinar el sentido pedagógico atribuido a las relaciones con lxs otrxs en las experiencias de formación del trabajo y/o estudio individual y del trabajo y/o estudio grupal.

5- Establecer la incidencia de las experiencias previas de formación de lxs estudiantes en las elecciones pedagógicas de trabajo con lxs otrxs que se realizan en la experiencia universitaria y en las representaciones sobre formación y aprendizaje.

Relevancia Disciplinar

Con esta investigación se pretendió arrojar luz sobre aquellxs estudiantes que, de alguna manera, hicieron su recorrido académico pasando quizás, un poco desapercibidxs, puesto que habitualmente desde lxs docentes de Ciencias de la Educación se incentiva la conformación de grupos y se propone la elaboración de trabajos grupales, más allá de algún que otro trabajo individual; resulta entonces interesante examinar las trayectorias de esxs otrxs estudiantes. De este modo, sería posible acercarse a una comprensión de sus realidades, lo que quizás permitiría reconsiderar, o al menos, volver a mirar, ciertos aspectos de las planificaciones macro y

microcurriculares, puesto que, como afirman Pérez Carvajal, Gallar Pérez y Barrios Queipo (2018), la preocupación por los procesos que involucran al curriculum tanto a nivel de los modelos pedagógicos y los componentes metodológicos que las universidad desarrollan, como a nivel de la implementación de los diseños curriculares en función de los planes y programas de estudio en las planificaciones didácticas llevadas al saber teórico y práctico áulico, ha sido una constante internacional en los sistemas de educación de nivel superior. Un ejemplo de una cuestión a poner bajo revisión podría ser el hecho de que desde primer año de la carrera se proponen trabajos en grupos y recién en quinto año se fomenten con fuerza las producciones individuales; o en el caso de la Licenciatura, se soliciten casi siempre trabajos grupales hasta que llega el momento de la elaboración de Tesis y el/la estudiante se encuentra solx, casi por primera vez en cinco años, frente al trabajo que decidirá su futuro, si se recibe o no de la carrera. Así, especialistas en diseños curriculares y docentes abocadxs a la formación docente podrían considerar los aspectos que aquí se presentan, para las planificaciones antes mencionadas.

Por otro lado, el hecho de abordar esta investigación desde el relato de las propias experiencias formativas de lxs estudiantes permitiría reflexionar sobre las nociones construidas en torno a la docencia, la enseñanza, el aprendizaje, durante sus trayectorias formativas, atendiendo así a lo que Diker y Terigi (1997) indican como esencial de la formación docente: “la revisión de la experiencia formativa previa y de las matrices de aprendizaje construidas en dicha experiencia”(p. 230), con el fin de tematizar aspectos concretos de la construcción y ejercicio del rol docente. Este trabajo serviría entonces de ejemplo de visualización y análisis del marco teórico que el/la estudiante conforma a lo largo de su trayectoria.

Abonando a lo que se viene mencionando, el hecho de que no existan abundantes estudios sobre la temática la vuelve aún más interesante y necesaria de profundizar, teniendo en cuenta, sobre todo que durante todo el recorrido en la carrera de Ciencias de la Educación, se fomenta y propicia constantemente el trabajo en conjunto y la relación entre pares.

Finalmente, el trabajo aquí expuesto estaría siendo una contribución más al mundo de las obras pedagógicas, puesto que las mismas, según Puiggrós y Marengo (2013) no versan solamente sobre tópicos considerados privativos de dicha disciplina sino que,

también, abarcan cuestiones que sistematizan, relatan o describen experiencias, reflexiones, puntos de vista, historias de vida. En ese sentido, esta investigación resulta más que enriquecedora teniendo en cuenta que versa precisamente sobre lo vivido y experimentado por estudiantes en Ciencias de la Educación, espacio que como comunidad educativa nos atraviesa e involucra a todos; por tanto, lo que miembros de ella puedan decir al respecto no sólo debe ser considerado como prioritario de escuchar –o leer–, sino que debe interpelarnos.

Marco Teórico

La posición que queremos defender aquí se sitúa directamente en la cuestión pedagógica. A la investigación educativa la moviliza siempre una inquietud: ¿Qué podemos preguntarnos y aprender, hacer nuestro, acerca de lo educativo al visitar esta experiencia concreta, o estas situaciones, personas, vicisitudes, circunstancias, o estas historias, estos acontecimientos, estos mundos, propios y ajenos? Experiencias, personas, circunstancias, acontecimientos, historias que no nos dejen indiferentes, sino que nos ponen a pensar, a procurar dilucidar algo en relación al significado de lo educativo y sus posibilidades (o imposibilidades) de realización (Contreras y Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 40).

Nociones de referencia

Considerando lo anteriormente planteado, resulta conveniente iniciar señalando desde qué idea de **pedagogía** fue abordada la investigación. Al inicio, se dejó entrever algunos avances al respecto y aquí se pretende profundizar en la noción inicial que sostenía que la pedagogía, como área de conocimiento, y su objeto de estudio: la educación del ser humano, no tiene límites definidos, puesto que abarca la sociabilidad y la subjetividad, arrojando así una multiplicidad de sentidos (Puiggrós y Marengo, 2013).

Contreras y Pérez de Lara Ferré (2010) van a decir que la pedagogía es el saber que “reclama la experiencia educativa” (p. 43) para darle sentido: sensación, sentimiento, significación, orientación. Ahora bien, ¿qué es entonces la experiencia?, la RAE (consultada en 2020) la define en cinco diferentes sentidos: como hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo; como práctica prolongada que

proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo; como conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas; como circunstancia o acontecimiento vivido por una persona, o bien como experimento. Se puede decir que la investigación que aquí se expone, se acerca al tercer sentido - como conocimiento de la vida adquirido por circunstancias vividas-, pues se sostiene la idea de **experiencia** como aquello “que nos pasa” (Larrosa, 2004, p. 28), siendo esta la que activa el proceso de pensamiento puesto que, es a partir de eso que nos sucede, de lo que vivimos, eso que nos afecta, que pensamos (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010).

De igual modo, sería interesante -antes de seguir avanzando-, detenerse un poco más en la noción de experiencia. Hasta este punto, pareciera que “experiencia” es en sí una totalidad, pero resulta conveniente exponer que existe un concepto compuesto que refiere a la “experiencia pedagógica”. A continuación, se va a intentar diferenciar ambos conceptos remitiéndose a algunos artículos que hablan al respecto y retomando, luego, al autor de base, Larrosa.

El primer artículo que importa abordar es el de Vignale (2009) quien señala que toda la obra de Walter Benjamin “habla” desde la experiencia vinculada al lenguaje y la subjetividad, y que el concepto de experiencia es un modo de “establecer redes capilares entre textos y contextos” (p. 82), es decir, Benjamin no habla “sobre” la experiencia sino “desde” ella, se trata de una manifestación de la propia lectura. La autora (2009) expone que las ideas del autor sobre cuando el niño juega a “ser otro” y cómo ese juego en el niño permite producir semejanzas, da lugar a plantearse que la subjetividad puede constituirse desde la alteridad, y así, “la experiencia de ser Otro en el juego infantil” (p. 84) nos exhorta a pensar al sujeto desde su transformación mediante la diferencia. Así, la experiencia sería la capacidad de dar lugar a lo diferente, un hecho que modifica un estado de cosas y también a quien lo vive.

Siguiendo a Vignale (2009), para Benjamín el lenguaje también es experiencia puesto que permite percibir y producir semejanzas, descubrir el mundo mediante palabras por lo que el interés del niño de expresarse sería su subjetividad constituyéndose a partir de la narratividad, de este modo, cada vez que hay experiencia, hay lenguaje ya que ponerles un nombre a las cosas es “producir una semejanza entre lo diferente” (p. 90). Benjamín establece diferencias entre la experiencia del niño y del adulto; mientras el primero encuentra placer recreando el juego, el adulto sólo lo halla

cuando habla sobre ello, y señala que la experiencia también es padecimiento en tanto “algo otro” cambia la propia subjetividad, se vuelve experiencia cuando eso diferente transforma al ser (Vignale, 2009). De este modo, Benjamín va a decir que “lo real se constituye así en la experiencia: lo que nos pasa, lo que nos afecta, lo que hace que, a partir de ella, no seamos los mismos” (Vignale, 2009, p.98). Aquí se observa que la noción de experiencia no dista de la planteada por Larrosa, y que refiere a la posibilidad de dar lugar a algo diferente que nos transforma.

Por otro lado, Ramírez Velásquez (2006) habla de la experiencia educativa –aparentemente homologa educativa con pedagógica- a la cual define como una “iniciativa, una acción de intervención en la realidad educativa para provocar acontecimientos educativos” (p.122), así la noción de experiencia se entiende como intervención, *acción sobre* y *acción en*. En el artículo se expone que vivir y protagonizar una experiencia educativa, posibilitada por una práctica educativa, implica darle significatividad a los contenidos y procesos de esa práctica educativa que se desarrolla en determinados ambientes educativos; se sostiene que no ocurre de la misma manera para todos, puesto que la construcción de significado se ve afectada por los lugares ocupados en la división social, las historias y memorias ligadas a contextos culturales, intereses. Se entiende que esta construcción de significatividad es necesaria para darle pertinencia al aprendizaje, dado que de ese modo se otorga importancia a la subjetividad en la práctica educativa, para que esta se presente a los estudiantes “como verdadero acontecimiento y no como simples hechos” (Ramírez Velásquez, p. 128).

Avanzando en la exposición, Ramírez Velásquez (2006) señala que la experiencia educativa puede entenderse como el resultado de la presencia explícita de saberes, conocimientos, sentidos y dispositivos pedagógicos que se articulan con el fin de configurar, organizar y desplegar la experiencia, y como factor de cambio de una realidad sobre la que se necesita intervenir. De esta manera, la experiencia educativa se asocia a las posibilidades de explicación, interpretación argumentativa y proyección sobre las acciones del quehacer profesional docente, esto es, acción reflexionada que evidencia una disposición ética y política que pretende dirigir el cambio educativo, y que se diferencia de la práctica educativa en tanto esta implica acciones, relaciones, actores y dinámicas movilizadas temporal y espacialmente orientadas por saberes implícitos, no reflexionados críticamente (Ramírez Velásquez, 2006).

Por otra parte, el artículo de Ávila (2017) define a la experiencia pedagógica significativa diciendo que su práctica es concreta en tanto actividades, se sitúa en un espacio y tiempo determinado, basándose en principios de organización interna (metodologías, acciones, participantes, etc.), donde los integrantes buscan mecanismos para evidenciar objetivos y logros alcanzados; ella se origina en entornos educativos y apunta a desarrollar competencias en los estudiantes para generar, así, un aprendizaje significativo que impacte saludablemente en la calidad de vida de la comunidad. Se aprecia aquí una diferencia con el artículo anterior puesto que este se sitúa más en los resultados que la experiencia –que podría asumirse como actividad- genera en lxs estudiantes y su comunidad.

En esta misma línea, Suárez (2011) plantea que aquello que sucede en las escuelas, se relaciona con lo que les sucede a docentes y estudiantes, esto es, los significados particulares que les otorgan a sus prácticas y vivencias. Afirma que muchos de los acontecimientos sucedidos en los establecimientos educativos no son planificados, así, sea planificado o no, en la escuela docentes y estudiantes construyen experiencias llenas de significado y valor para ellxs (Suárez, 2011). De allí la importancia que el autor (2011) otorga a la posibilidad de que lxs docentes cuenten sus experiencias pedagógicas en primera persona, exponiendo sus impresiones, sentimientos, pensamientos, para que pueda utilizarse como materiales documentales que inciten a la reflexión, y que distribuidos entre docentes e instituciones permitan la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela. Se hace evidente que en este artículo, experiencia pedagógica refiere a aquellas vivencias (incluidas sensaciones, pensamientos, etc.) acontecidas en el ámbito escolar que deben ser analizadas para enriquecer la reflexión docente, independientemente de si ha sido planificada o no, a diferencia del de Ávila (2017) en donde este término denotaba intencionalidad.

Por otro lado, Trujillo Reyes (2014) expone a través de una reseña que, para Contreras y Pérez de Lara Ferré (2010), la experiencia educativa no puede analizarse objetivamente por los investigadores de la educación, en tanto ellos vivencian la incertidumbre del oficio, la consideración sobre cómo el saber de la experiencia contribuye al hacer; su implicación resulta inevitable. En este sentido, la obra posibilita considerar a la educación “desde la perspectiva de quien la vive y de cómo la experimenta” (Trujillo Reyes, 2014, p. 887), incursionando en la educación como una

experiencia, que tiene significado para quien la vivencia. Se sostiene que la educación es vida, experiencia y, por tanto, se exige pensarla desde allí, desde las prácticas propias, apropiándose de lo vivido en situaciones, apreciando sus sentidos e interrogantes (Trujillo Reyes, 2014).

De acuerdo a la autora, Contreras y Pérez de Lara asumen que la práctica educativa desde la pedagogía intenta “ser vivida como experiencia, un hacer y pensar sobre la experiencia” (Trujillo Reyes, 2014, p. 889); el modo en que se hace y piensa la propia experiencia educativa involucra el encuentro con otrxs y con unx mismx, pero se señala que desde la pedagogía y cualquier tarea educativa se debe referenciar y abordar la singularidad puesto que “la experiencia de vivir es singular” (Trujillo Reyes, 2014, p. 890). Puede apreciarse que aquí la experiencia educativa – en tanto ocurre en entornos escolares- de lxs agentes de la educación, es considerada como un aspecto clave en la investigación sobre educación, puesto que en ella radica el sentido mismo de esta última, y que la pedagogía debe esforzarse por abordarla.

Por su parte, Contreras Domingo, Quiles-Fernández y Paredes Santín (2019) hablan de cómo la narrativa pedagógica puede acompañar a lxs estudiantes y el modo en que configuran sus saberes docentes. Relatan la puesta en marcha de un “cuaderno rodante” en el cual lxs estudiantes relataban diferentes vivencias que los remitían a su infancia y su educación, de ese modo, algo propio de cada unx se planteaba en la clase para establecer una conversación y reflexión pedagógica; contar sus historias les permitía repensarlas desde una experiencia formativa en la escritura, la lectura y la conversación, mediante tareas de “pensar narrativo; esto es, un pensar con las historias, no sobre ellas” (Contreras Domingo, Quiles-Fernández y Paredes Santín, 2019, p. 62). Lxs autorxs (2019) señalan que lo central en su modo de entender la formación es poder preguntarse acerca de la educación; no sólo para un futuro ejercicio profesional, sino también para la comprensión del propio presente y pasado, puesto que siendo personas las que enseñan y aprenden, lo hacen a partir de las propias vidas, historias y deseos. Sostienen que “tomar la fuerza de las experiencias, propias y ajenas, y profundizar en ellas para preguntarnos por el sentido y las posibilidades de la educación y de la enseñanza es un modo de prepararnos para seguir haciéndolo a lo largo de nuestra vida” (Contreras Domingo, Quiles-Fernández y Paredes Santín, 2019, p. 64).

Estxs autorxs (2019) afirman que si la propia experiencia “nos afecta”, nos obliga a

pensar, lo cual permite profundizar en ella para ser conscientes de todas las fases que la componen y que también en el intercambio docente-estudiante las experiencias ajenas movilizan la propia subjetividad porque remiten a la propia historia y amplían la propia experiencia dado que ya no resultan “ajenas” sino que nos involucran. De ahí la importancia otorgada a la narración, en tanto permite pensar a través de la experiencia para aprender algo nuevo, puesto que para la experiencia se torna educativa cuando trae algo imprevisto, no cuando confirma presupuestos (Contreras Domingo, Quiles-Fernández y Paredes Santín, 2019). Anclados en la perspectiva docente, Contreras Domingo, Quiles-Fernández y Paredes Santín (2019) afirman que el saber docente no distingue lo personal de lo profesional, puesto que el ser persona mientras se enseña implica hacerse docente como un modo de vida a partir de quien se va siendo, y así, no basta con el conocimiento profesional puesto que este no debe separarse del sentido y la constitución de la propia vida.

Lxs autorxs (2019) concluyen en que lo central dentro de la pedagogía de la experiencia – o narrativa- es aproximarse a experiencias pedagógicas que puedan ser investigadas narrativamente con el fin de hallar las marcas de vida personales y de la vida en la historia para descifrar sus mensajes, y atender a lo que la experiencia nos provoca, a cómo nos moviliza para vivir la propia experiencia; esto es lo que permitiría desarrollar un saber personal y relacional que surge de las experiencias propias y ajenas, y que sin desprenderse de ellas de lugar a “nuevos sentidos y posibilidades de existencia como docentes” (p.72). De esta manera, podría decirse que para estxs autorxs, la experiencia pedagógica de lxs docentes –que se da en ámbitos educativos, pero no puede desprenderse de la persona que la realiza- es una “herramienta” que si es sistematizada, recobrada, interrogada, puede ser utilizada para ampliar/rever las posibilidades educativas, y el ser docente; algo similar a lo que planteaba Suárez (2011).

A continuación, el artículo de Cruz y Taborda Chaurra (2014), si bien no conceptualiza a la experiencia pedagógica, sí aborda a la Pedagogía como “Teoría de la experiencia” y remite para ello a Larrosa. Estos autores (2014) desarrollan su idea de la pedagogía como teoría de la experiencia diciendo que su interés radica en arribar a una pedagogía “viva” que se fundamente en la experiencia que se comunitariza, donde el conocimiento constituido por lxs docentes “en función del acto de educar hace parte de manera renovada de las nuevas argumentaciones en educación y pedagogía” (Cruz y

Taborda Chaurra, 2014, p. 163). Los autores sostienen que, como teoría de la experiencia, la pedagogía es la “reflexión superior que condensa la capacidad de dar cuenta de la historia de la humanidad en torno a su constante ocupación en la acción del educar” (Cruz y Taborda Chaurra, 2014, p. 163), por lo que guarda estructuras básicas que la correlacionan con “el mundo de la vida” que se lleva a las percepciones y acciones intersubjetivas en el espacio-tiempo, por ello, toda experiencia se exhibe en el comprender, padecer, percibir. Avanzan luego planteando que educar es una acción intencional por lo que da cuenta de que la humanidad, en su devenir, dirigió su interés y atención en sostener a través del tiempo aquello que dio especificidad a las generaciones que, en su “estar en el mundo”, definieron valores, conquistas y rasgos característicos en lo material y espiritual.

Cruz y Taborda Chaurra (2014) van a decir que es la educación la que posibilita que seamos y lleguemos a ser, y que la pedagogía asegura que la humanidad se piense constantemente “en su proceso de humanización en el acto de educar” (Cruz y Taborda Chaurra, 2014, p. 165). Señalan que hacer de la experiencia un aspecto fundamental de la pedagogía implica renunciar a los lenguajes prescriptivos para dar paso al acontecimiento de lo inesperado que se vincula a la experiencia y citan “aquello que me pasa”, lo inesperado de las acciones y los acontecimientos. De este modo, la experiencia frente a lo que no se espera es lo crucial en la educación, la justificación de la pedagogía, puesto que, si es reivindicada, frente al acto educativo los docentes pueden evidenciar sus experiencias propias, diversas, pasionales, singulares, con la posibilidad de que sean comunicadas, compartidas y allí su singular relevancia: “experiencia comunicada ayuda a la constitución de la misma pedagogía, no prescribe; comenta, impulsa al viaje formativo” (p. 167). Siendo la experiencia un acontecimiento inesperado que llega a transformar a la persona, la pedagogía como teoría de la experiencia también es el discurso de la novedad; la experiencia como tal debe ser contada y el contar es lo que construye un nuevo saber pedagógico (Cruz y Taborda Chaurra, 2014).

En este punto, y para definir a la experiencia individual, los autores retoman al autor de base, Larrosa, diciendo que este la define como “eso que me pasa”, algo que es externo al individuo pero que lo perturba y sobre lo cual no tiene control, puede que no transforme la propia existencia o bien, vía reflexión, modifique al individuo. Señalan

que cada persona tiene su experiencia que es individual y subjetiva, pero cada uno vive de acuerdo con experiencias comunes, al comunicarse, “el sentido de todos nos lleva a la correlación como unidad de sentido sujeto-mundo” (Cruz y Taborda Chaurra, 2014, p. 169). Se concluye, de este modo, que las nuevas generaciones se animan a tratar de interpretar y comprender la experiencia de otros, y así que la experiencia arriba a la pedagogía la cual es teoría de la experiencia humana de educar, que ha sido comunitarizada. En el planteo de Cruz y Taborda Chaurra (2014) se puede ver que la experiencia es asumida desde la perspectiva de Larrosa, y la cuestión pedagógica se define desde la intencionalidad del educar como experiencia que se comunica, por tanto, se infiere que experiencia pedagógica remitiría en estos términos a aquello que nos acontece, nos transforma, nos perturba y se reflexiona, en el acto de educar, acción intencional que la humanidad se ha interesado en desarrollar para perpetuar valores, costumbres, en las nuevas generaciones.

En este mismo sentido, el libro de Moreno (2015) en el que se describe y analiza una actividad de sistematización de experiencias propias de algunos docentes que dio lugar a nuevas propuestas, retoma la definición de Larrosa de experiencia desde los componentes que él menciona, el “hacia afuera” (ex) y “peligro” (perire) como sinónimos de ir afuera en busca de un encuentro, y que eso se vuelve algo que nos pasa y por tanto no nos deja igual que antes. Desde esta perspectiva, la autora (2015) sostiene que la experiencia pedagógica implicaría irse de las rutinas diarias de la clase para reflejarse en las propias prácticas de enseñanza y así auto-reflexionar sobre ellas a partir de preguntas guía. La experiencia pedagógica deviene, entonces, de las preguntas sobre las propias prácticas que habilitan búsquedas que llevan a transformar el pensamiento docente y sus modos de enseñanza; entendiendo en ello que cada docente debe asumirse como tal, en un contexto determinado y en relación con determinados estudiantes, de este modo, la experiencia pedagógica necesita del otro para poder autocompletarse (Moreno, 2015).

Moreno (2015) afirma que es la experiencia lo que provoca lo novedoso que necesita ser cifrado mediante la textualización que se produce a partir de textos que han generado algo en los docentes, así la experiencia también se construye desde aquello que les pasa con las lecturas que les afectaron. Sobre la actividad llevada a cabo por los docentes, la autora (2015) apunta que las lecturas reflexivas y críticas que hicieron son

las que les dieron lugar a ser propositivos, y que cada unx está afectadx por los contextos, sus estudiantes, expectativas y las lecturas teóricas y que a partir de ello sistematizaron, y sobre los registros reflexionaron para construir una propuesta diferente, puesto que la experiencia pedagógica es la que mueve e invita a crear modos de prácticas distintas que lxs afectan a ellxs pero, también, a lxs estudiantes y a las instituciones.

De acuerdo a estas ideas, Moreno (2015) sostiene que la experiencia se construye porque hay algo que hacen lxs docentes que nos les gusta, sea por ser rutinario, por no lograr los objetivos previstos u otra cosa, por eso se construye desde la sensibilidad y lo sensorial que indica que algo de las prácticas no se dio como se esperaba; es por ello que se sostiene que la práctica pedagógica se encuentra traspasada por el deseo de “llegar a ser”, de allí que el docente en la experiencia pedagógica busque probar algo distinto, seleccionando cada componente que le dará el sentido a su saber pedagógico que se evidencia en las prácticas. Es la revisión de las propias prácticas, el interrogarse por ellas y por sí mismos, lo que invita a lxs docentes a cuidarse preguntándose por el sentido de su quehacer; su autoconocimiento y revisión les han permitido convertirse en otrxs, reflejarse en sus prácticas hace que la enseñanza sea una experiencia (Moreno, 2015).

Moreno (2015) entiende que la experiencia es exclusivamente humana y se enuncia desde el lenguaje y los sentidos, por lo que resulta en la posibilidad de expresar estados de ánimo, deseos, apasionamientos y aquí describe cómo lxs docentes se apasionan por sus estudiantes, hablan de ellxs y sus deseos de mejorar sus prácticas pero también sus relaciones con ellxs, ya que lxs consideran sujetos de saber a lxs que no pueden estar indiferentes dado que lo que las pasa también les afecta; de este modo, la sensibilidad suma a la experiencia; se entiende entonces que la experiencia no es posible sin la presencia de otrxs. Se podría concluir que para la autora (2015), la experiencia pedagógica refiere a la reflexión que hacen lxs docentes sobre sí mismos y sus prácticas, y cómo ello permite generar novedad, innovar para producir nuevas prácticas a partir de mirarse y mirar a lxs otrxs.

A partir de la revisión de estos artículos se puede decir que la experiencia pedagógica es aquella que se produce en el contexto específico de instituciones educativas con el objetivo de provocar aprendizajes (como en el artículo de Ávila, 2017), reflexiones

que siempre es intencional, ya sea para su uso como herramienta de transformación educativa a partir de su sistematización (en el caso de Suárez, 2011, que habla de sistematizar todas las vivencias incluso las no planificadas) o entendiéndola como la reflexión misma sobre el ser y quehacer docente (como el libro de Moreno) y salvo por el artículo de Ávila (2017), lxs “protagonistas” son lxs docentes, con sus prácticas, sensaciones y pensamientos. Por otro lado, la experiencia en términos de Larrosa (2004), es aquello que nos pasa y que deja huella a tal punto que obliga a reflexionar sobre todo lo que la atraviesa, pero no nos habla de intención alguna por lo que se podría decir que lo que diferencia a ambos conceptos es la intencionalidad que sí está presente en la noción de experiencia pedagógica pero no en la de experiencia, además de que esta última no remite a contextos específicos que la generen. Tampoco esta última se centra específicamente en lo que le acontece a lxs docentes, pero sí se aprecia que la forma en que la noción de experiencia pedagógica fue abordada en los artículos revisados, de alguna manera deja de lado la perspectiva de lxs estudiantes, lo cual hace a la importancia que reviste a esta investigación. Sin embargo, ambas nociones remiten a la idea de reflexión, por lo que cabe preguntarse, más allá de la intencionalidad y el contexto, *¿acaso no toda reflexión provoca “aprendizajes” y, por tanto, resulta pedagógica?* Ya sea, emocional, de saber, de autoconocimiento, etc.

En este punto, resulta propicio retomar la idea de **saber** de la experiencia, un saber adquirido en la forma en la que se va respondiendo a lo que nos ocurre a lo largo de la vida y que conforma lo que somos, por tanto, está ligado a la propia maduración lo que lo vuelve finito, subjetivo, personal y relativo, nadie puede aprender de la experiencia de otrxs a menos de que esta fuera revivida de algún modo; es, por ende, inseparable de quien lo encarna, adquiriendo sentido sólo en el modo en que configura su personalidad (Larrosa, 2004).

Es por esto de que su sentido no está determinado sino que debe elaborarse, construirse, decidiendo qué hacer con lo que nos ha pasado que, siguiendo a Contreras y Pérez de Lara Ferré (2010), *toda experiencia es formativa*, lo cual estaría en consonancia con mi interrogante planteado sobre la experiencia y experiencia pedagógica. Respecto a la **formación**, Larrosa (2000) sostiene que no debería pensarse desde una idea pre-escrita de su desarrollo ni desde un modelo normativo de realización, sino más bien entender que no existe un camino trazado de antemano, sólo se trata de no

desviarse del rumbo que lleva a ser quien se es. Es en ese camino en el que se inscribe el **sujeto de la experiencia** entendido aquí en los términos de Larrosa (2004), es decir, como un territorio de paso, una superficie sensible en la que lo que ocurre le afecta de alguna manera, produciendo afectos, dejando huellas, marcas y efectos.

Otra noción que a retomar para el desarrollo de esta investigación es la de **vida académica**. Cabe señalar que este término ya fue trabajado por otrxs autorxs, quienes en su mayoría equiparan el término al de vida profesional, como Preciado Cortés (2009) en su reseña sobre “Mujeres y universidad. Vidas académicas”, el cual según la autora es un ejercicio de identificación y enfrentamiento con la experiencia propia y la compartida por colegas universitarias donde se afirma que el tema central son las vidas profesionales de quienes investiga, desde el origen y devenir de sus vidas y su relación con diversos elementos contextuales; es por ello que, no habiendo encontrado una definición que me conformare a los efectos de esta investigación, he decidido retomar la que construimos junto a mi grupo de estudio para el Trabajo Final de Cátedra Investigación Educativa II (2018). El término refiere:

Al tiempo de vida que las disciplinas de las instituciones educativas de una determinan carrera de formación, demandan que el/la estudiante le dedique, en función de las actividades que se proponen, como trabajos prácticos, trabajos de campo, o actividades orientadas y que posibilitan el estudio de cada una de las materias (p. 5).

La experiencia en la Universidad Pública

A propósito del contexto en el cual se llevará a cabo la investigación, resulta pertinente esclarecer qué es aquello que se configura como “Universidad Pública” y que se vuelve importante profundizar en tanto forma parte del escenario en el que tiene lugar el objeto de estudio de esta tesis. En este sentido, Carli (2012) analiza que durante el siglo XX, en Argentina, el concepto de universidad se ligaba a la formación de élites dirigentes, producción de conocimientos científicos, y ascenso social mediante la educación, pero en el marco de un país carente de un modelo de crecimiento productivo, lo que hacía imposible alcanzar las expectativas depositadas en dicha institución. Es a partir de la década de los ‘50, cuando se produce la incorporación de las nuevas clases medias a las universidades públicas, que se logra combinar la movilidad social ascendente con la configuración de “nuevos horizontes de desarrollo económico

nacional” (Carli, 2012, p.25). Sin embargo, los procesos acaecidos durante el neoliberalismo del siglo XXI impactaron críticamente en la universidad; pese a esto, los movimientos estudiantiles abogaban por alcanzar ese horizonte de emancipación social bajo las expectativas de los años ’70, en un escenario marcado por la globalización y los traumas producto de las dictaduras, lo que impidió indagar el ámbito de las experiencias y “la viabilidad de nuevos futuros desde un presente concreto” (Carli, 2012, p.25).

De allí nace la idea de “experiencia universitaria” con el fin de atender a las prácticas y reflexiones retrospectivas sobre lo vivido, de los sujetos institucionales para poder pensar a la universidad con cierto realismo y así poder narrar la historia del presente (Carli, 2012). Estudiar la experiencia universitaria, según la autora, supone reconstruir las prácticas de lxs estudiantes en la vida cotidiana mediante las narrativas de sus itinerarios, analizando los contextos históricos, los ámbitos institucionales y los discursos epocales (Carli, 2012).

En este sentido, la autora (2012) señala, a partir del relato de lxs estudiantes, que en el espacio universitario la relación entre pares es crucial puesto que configura modos de estar y permanecer en la universidad, siendo quizás esa “fraternidad estudiantil” un aspecto inscripto ya en los orígenes de la universidad, que remite a su vez a experiencias previas de la escuela secundaria. Se advierte entonces, siguiendo a Piola (2012), la formación de distintos grupos sociales con diferentes fines e historias que permiten encontrarse con modelos identificatorios heterogéneos, permitiendo nuevas lecturas de la realidad en lxs estudiantes; por otro lado, se reconoce que la posibilidad de desarrollar un sentido de pertenencia marca diferentes formas de transitar y habitar la universidad, lo que evidencia el rol estructurante del otrx en la construcción subjetiva.

Esto último se puede vincular a lo que plantea Larrosa (2000) sobre el concepto de otrxs en la formación, entendido como esxs sujetos que se encuentran en la vida de quien se forma, con lxs que se establece una relación, lxs mismxs pueden ser pares, o hacer de formadorxs o maestrxs. Duschatzky (2008) añadiría la idea de encuentro: un tropiezo con experiencias y recorridos subjetivos que no es planificado ni provisto y que puede o no suceder, dependiendo de si se está abiertxs y conectadx con la situación. Se trata de una transformación que modifica el estado de las cosas, un tropiezo a partir del cual se inicia otro recorrido, puesto que obliga a pararse con asombro, a pensar y a pensarse, a dialogar con otrxs y con unx mismx; cada encuentro es singular, en él lxs

sujetos construyen un entramado, un “entre” que produce los efectos que permiten que se recuerde ese encuentro.

Por su parte, Carli (2012) sostiene que la preeminencia de lazos entre pares se vincula con el desarrollo de un tiempo institucional que va desde el ingreso hasta la graduación, y un espacio que incluye las aulas y alrededores de la facultad, pero también lugares públicos y privados, y que incluye lazos de amistad, encuentros aleatorios, conformación de grupos, etc.

Características y cualidades de los grupos de estudio y/o trabajo

Hernando Polo y Aragonese Ayuso (2010) explican que el grupo supera a la simple reunión de personas, sino que en él se desarrollan procesos interpersonales que “mediatizan la conducta individual de cada uno de sus integrantes” (p.1). Se plantea que, la comunicación e interacción se mantienen durante tiempo prologando entre lxs integrantes quienes producen sentimientos de solidaridad; con el fin de lograr el objetivo grupal, y estabilizar la identidad grupal, se requiere distribuir tareas y generar normas comunes, de acuerdo con cada rol dentro del grupo (Hernández Polo y Aragonese Ayuso, 2010). Los autorxs (2010) afirman que lo que caracteriza a un grupo es la presencia de una meta común, la comunicación e interacción continua, la identidad grupal mediante la cual lxs integrantes se asumen como una unidad, y la existencia de normas comunes y el reparto de tareas, lo cual permite que el grupo funcione armónicamente y sea estable.

Abonando a esta cuestión, Ramírez Grajeda (2016) sostiene que el grupo debe entenderse como “una asociación entre el habla, la escritura, la acción y el silencio” (p.103) que trabajar grupalmente posibilita que se reconstruya la capacidad del sujeto de accionar, reflexionar y accionar también consigx mismx y lxs demás. Se plantea que los “participantes del grupo no están al margen de nada de lo que le acontece, pues cada uno juega un lugar desde donde reproduce la realidad” (Ramírez Grajeda, 2016, p.104). La autora (2016) sostiene que el otrx en la vida resulta crucial, puesto que al inicio se depende de él, y que en el transcurso de la vida se establecen intercambios y vínculos que constituye quienes somos, y configuran nuestra identidad dado que pertenecemos a unos grupos y no a otros; en este sentido, se afirma que “los grupos tienen un efecto formativo y son potencia creadora” (p.105).

Considerando que la conformación de grupos puede deberse y responder a diferentes fines, como ser para una actividad particular, para intereses políticos, económicos, religiosos, etc. he de remitirme al que interesa a los fines de esta investigación, la noción de grupo de estudio y/o trabajo, proveniente de la Psicología y Psicosociología. Será trabajada desde Bion (1980) quien define al grupo de estudio y/o trabajo como aquel en el que un conjunto de personas se reúne para hacer algo, esto es, alcanzar objetivos en común. En este, cada miembro participa en la actividad del grupo, de acuerdo con cada una de sus capacidades, cooperando voluntariamente (Bion, 1980).

Esta conceptualización remite a su vez al concepto de grupo de aprendizaje cooperativo, que según Johnson, Johnson y Holubec (1999) se aplica cuando lxs estudiantes trabajan juntxs con buena predisposición, sabiendo que el rendimiento del grupo depende del esfuerzo de todxs y cada unxs lxs miembros del grupo. Lxs autorxs (1999) señalan que el objetivo es maximizar el aprendizaje de todxs lxs integrantes; esto lxs motiva a esforzarse y para llegar a obtener resultados que superan las capacidades individuales. Desde esta definición, se asume que si unx de ellxs fracasa, fracasan todxs, por lo que cada miembrx asume su propia responsabilidad y responsabiliza al resto de realizar un buen trabajo para así poder cumplir los objetivos en común (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Lxs integrantes trabajan codo a codo para producir resultados conjuntos y cada unx promueve el buen rendimiento de lxs demás, prestándose apoyo tanto en lo escolar como en lo personal (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). De este modo, Johnson, Johnson y Holubec (1999) sostienen que, en este tipo de grupos, cada miembrx debe utilizar formas de relación interpersonal para alcanzar las metas propuestas; el grupo entonces analiza con qué eficacia está logrando sus objetivos y en qué medida están trabajando juntxs.

Atendiendo a ello, Baez y Cadoche (2019) sostienen que, para aprender a trabajar en grupo o equipo, es necesario asumir y ser consciente de las características Tolerancia, respeto, cooperación, búsqueda de información, compartir y competencias que requiere todo proceso grupal; estas involucran: información, comunicar resultados, empatía, compartir y consensuar puntos de vista diferentes, elaborar planes de actuación para el grupo, aprender a pensar por y para el equipo, crear un clima de progreso y de cohesión, alta motivación, y acciones y metas comunes (p. 1792).

Las autoras afirman que estas competencias, que denominan “participativas” (p.1792), son las que posibilitan que la productividad, la innovación y la satisfacción se acrecienten. En este sentido, como conclusión de su investigación, afirman que es menester que las instituciones educativas diseñen programas especiales que implementen el trabajo en equipo, ya que de esa manera se podrían formar profesionales existosxs en conocimientos, y en las relaciones con sus pares y con la comunidad (Baez y Cadoche, 2019).

La configuración de la experiencia del estudiante universitarix

En este punto, se abordará al/a la protagonista de esta investigación, el cual debe ser planteado desde el mismo hilo conductor que atraviesa a este proyecto, su experiencia. Carli (2012) va a indicar que las experiencias de lxs estudiantes se constituyen en un complejo tejido de elementos propios de la historia de la institución, de la cultura institucional de las facultades y de la cultura estudiantil que está a su vez atravesada por la cultura juvenil. Respecto a ello, se puede retomar a Diker y Terigi (1997) -si bien se centran en el/la estudiante del profesorado en la formación docente-, su aporte sobre cómo el marco teórico del adulto en formación se encuentra constituido también por ideas, impresiones, de su socialización escolar, esto es, su experiencia formativa previa que lx carga de modelos de aprendizaje y rutinas escolares que suelen conservarse acríticamente y actualizarse en el ejercicio de su rol profesional, sirve para dar cuenta de la importancia que cobra la experiencia vivida por los sujetos, en los procesos formativos. De este modo, indagar en la experiencia de conocimiento de lxs estudiantes supone reconocer las dimensiones subjetivas pero, también, los contextos materiales en los que se despliega la formación universitaria (Carli, 2012).

Antecedentes

En lo que respecta a investigaciones previas referentes a la temática en cuestión, cabe señalar, en primer lugar, la dificultad para hallar trabajos que hubieran indagado sobre la misma; ello, en tanto es una temática poco explorada en el campo de las Ciencias de la Educación y, específicamente, desde un abordaje del campo pedagógico. Sin embargo, fue posible encontrar trabajos de investigación que se aproximaron a lo que aquí interesa estudiar, se puede retomar en principio el trabajo de Fernández de Morgado (2012) quien realiza aproximaciones interdisciplinarias de los conceptos de

retención y persistencia de estudiantes de niveles superiores, y retoma a Tinto quien afirma que el estudiante universitario abandona porque no se encuentra suficientemente integrado a la existencia universitaria, que implicaría la integración académica, es decir, el resultado de compartir los valores académicos, y la integración social, resultado del desarrollo de relaciones significativas con compañeros, profesores y otrxs miembrxs de la comunidad universitaria. Sin embargo, Tinto señala que sería la interacción entre el compromiso que el estudiante adquirió de lograr la meta y su compromiso con la institución educativa, los que en definitiva determinarían si un estudiante persiste o no; aunque la integración del estudiante al ambiente social y académico de la institución resulta crucial para su persistencia (citado en Fernández de Morgado, 2012).

Tinto va a sostener que la integración es el involucramiento del estudiante con la dinámica académica y social institucional, esto es, el estudiante forma parte de, se compromete, se relaciona, colabora, participa, se involucra; se adapta a los valores, normas, y patrones de conducta del ambiente universitario (citado en Fernández de Morgado, 2012). Otro autor retomado en la investigación de Fernández de Morgado (2012) es Lovitts, quien señala que la integración académica se desarrolla a través de interacciones formales entre estudiantes y profesores y entre los mismos estudiantes, y se favorece con la interacción casual e informal de los estudiantes entre sí y de ellxs con los profesores fuera del salón de clase (citado en Fernández de Morgado, 2012).

Otra investigación que se puede retomar aquí es la de Malander (2014) quien investiga sobre las estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio del nivel superior, diferenciadas según los años. Allí se plantea que, teniendo en cuenta que la educación tiende a que lxs estudiantes sean partícipes activxs de su propia formación y lleguen a aprender autónoma y autorreguladamente, resulta fundamental que puedan aprender a aprender, puesto que el proceso de aprendizaje se mantiene a lo largo de toda la vida (Malandar, 2014). Malander (2014) afirma además que la independencia y control del propio aprendizaje se logra a través de la tenencia de estrategias y disposiciones afectivo-motivacionales, y del conocimiento y regulación de los propios procesos cognitivos.

Uno de los antecedentes consultados que también habla sobre estrategias de aprendizaje es el de Salazar Malerva y Heredia Escorza (2019) quienes señalan, retomando a Pérez y la Cruz (2014), que las estrategias de aprendizaje son

procedimientos empleados por lxs estudiantes, se trata de planes de acción que se activan para facilitar la adquisición y el almacenamiento de los conocimientos, esto es, son procesos que se desarrollan internamente en cada individuo y que, según sus experiencias vividas, se ven reflejados en el desempeño exitoso de los procesos de aprendizaje. Schunk (citado en Salazar Malerva y Heredia Escorza, 2019) menciona que aseguran el clima positivo para el aprendizaje y mejoran la autosuficiencia. De este modo, el uso de las estrategias de aprendizaje permite activar el proceso de aprender a aprender y potenciar el aprendizaje significativo, la resolución de problemas, siendo así el antecedente del aprendizaje autorregulado (Salazar Malerva y Heredia Escorza, 2019). Lo que interesa de ambas investigaciones es que coinciden en señalar la utilización de estrategias de aprendizajes como factores claves en el desempeño académico óptimo, al margen de la presencia o no, de un grupo de pares.

El trabajo de investigación llevado adelante por Cedallín Martínez Sánchez (2018) se interesa por los factores académicos que inciden en las trayectorias escolares del nivel medio superior, y aporta el concepto de trayectoria educativa como la secuencia de estudios formales e informales que desarrollan los individuos y que influyen en el progreso profesional, es decir, remite a los diversos comportamientos académicos de lxs estudiantes durante su vida escolar. Por otro lado, la trayectoria académica refiere a la historia de los profesionales y/o académicxs, o sea, a la obtención de títulos, grados, certificados (Cedallín Martínez Sánchez, 2018). Finalmente, la trayectoria escolar se define como el conjunto de factores y datos que afectan a y evidencian el comportamiento escolar de lxs estudiantes durante su permanencia en la universidad; también es definida como el estudio del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes con características similares durante su estancia escolar: ingreso, permanencia y egreso (Cedallín Martínez-Sánchez, 2018).

La investigación sobre estrés académico de estudiantes de tecnología superior de Álvarez Silva, Gallegos Luna y Herrera López (2018) comenta que la educación y el aprendizaje demandan tiempo, esfuerzo y dedicación, sobre todo en la educación de nivel superior, que se presenta como una situación estresante para muchas personas, puesto que implica afrontar una forma de aprendizaje distinta a la desarrollada en las etapas anteriores de formación, como la autonomía, las redes de apoyo académico, el nuevo entorno, los modelos de enseñanza y el desarrollo de competencias técnicas.

Por su parte, Cervantes Arreola y otrxs (2018), en su informe explican que el bienestar psicológico se relaciona con aspectos del funcionamiento físico, psíquico y social e incide en la capacidad, rendimiento y desarrollo del individuo, siendo dos dimensiones relevantes del mismo las relaciones interpersonales y los propósitos en la vida; ellxs afirman que pese a la escasez de estudios sobre el tema, la evidencia sugeriría que el bienestar psicológico estaría asociado a un mejor desempeño académico en lxs estudiantes, ya que favorece la salud mental. Por otro lado, uno de los hallazgos de su investigación fue que el bienestar psicológico relativo a las relaciones sociales fue menor en estudiantes con alto desempeño académico, lo que resultó contrario a la literatura sobre la temática (Cervantes Arreola y otrxs, 2018).

Por su parte, Branda y Porta (2017) reconceptualizan las biografías escolares de futuros profesores y señalan que “en el correr de cada historia escolar y como producto de aprendizajes sucesivos, se van configurando esquemas a partir de los cuales se organizan y significan las experiencias posteriores” (p. 65); así se advierten los aprendizajes implícitos (Branda, 2014 citado en Branda y Porta, 2017), esto es, los que se dan como producto de la experiencia escolar vivida: en el rol de alumnxs, lxs docentes aprendieron a enseñar, ser maestrxs y relacionarse con la escuela. Se expone además que en cada práctica se da un aprendizaje explícito, manifestado en un contenido o habilidad, pero que la experiencia en la que se desarrolla ese aprendizaje deja además una profunda huella que se transforma en aprendizaje implícito; de este modo, se aprende a organizar y resignificar las vivencias, emociones y pensamientos, conformando hábitos (Branda y Porta, 2017). Estxs autorxs (2017) sostienen que para lxs docentes, sus historias vividas en la escuela son una fuente de experiencia cuya impronta se refleja en su práctica; antes de insertarse en la escuela como profesionales, lxs docentes vivieron una trayectoria escolar en la que aprendieron tanto saberes como formas de hacer las cosas y modalidades de ser, ya sea alumnxs o docentes (Branda y Porta, 2017). Aquí es interesante rescatar la participación de lxs otrxs en la constitución de la propia forma de ser y hacer, y la importancia que guarda la experiencia en ello.

Finalmente, Pierella (2012) indaga sobre cómo se transmite el conocimiento en la universidad y sobre las figuras de autoridad, y señala que uno de los factores que incide en la permanencia dentro de las facultades es el lugar del otrx en quien se confía; el reconocimiento de “otros significativos” que se encarnan en las figuras de lxs profesores

y de lxs pares. El par se convierte en una figura de autoridad a partir de la cual es posible construir la identidad, además de que el hecho de sentir integración en un grupo de pertenencia se vuelve un soporte que favorece la permanencia y egreso, además del ingreso (Pierella, 2012). Pierella (2012) agrega también, que la figura del par es la de alguien que impulsa, motiva a estudiar, que moviliza, es en quien se desplazan las necesidades de regulación que antes se daban por referentes familiares o escolares. Cuando se reconoce la fuerza del otrx en su condición de par o como “guía que allana el camino, que lo torna más simple” (p.106), se aprecia la cuestión de la amistad ligada a la autoridad. Se sostiene también que otro de los aspectos destacados como altamente positivos de la experiencia universitaria es haber construido lazos de amistad, si bien muchas veces el grupo de amigxs de la escuela media es importante, muchxs estudiantes reconocen que los nuevos vínculos son los que prevalecen en el presente (Pierella, 2012).

Metodología

Enfoque

Teniendo en cuenta lo que señalan Contreras y Pérez de Lara Ferré (2010) sobre que interrogarse sobre lo educativo implica hacerse preguntas sobre las circunstancias, las cualidades de las relaciones, de los educadores o educadoras, de las instituciones, de los saberes, de las experiencias, de las prácticas realizadas, de las vidas vividas, etc., sobre lo aprendido de otras experiencias, y sobre lo que mueve a nuevas interrogaciones en nuevas experiencias, es preciso señalar que esta investigación se enmarca además dentro del enfoque histórico-hermenéutico. Siguiendo a Cifuentes Gil (2011), este implica el reconocimiento de la diversidad, la revalorización de la subjetividad y la comprensión de la realidad, a partir de la construcción del sentido histórico del mundo simbólico; para ello, es necesaria la participación y el conocimiento del contexto, puesto que resulta imposible la comprensión de algo de lo cual no se participa. Desde este enfoque es importante alcanzar un conocimiento profundo de las unidades de análisis, no solo evitando generalizaciones sino más bien, atendiendo a las particularidades y, considerando que el objeto de estudio son estudiantes, sujetos que portan experiencias, por lo cual resulta crucial adoptar una investigación desde esta perspectiva (Cifuentes Gil, 2011).

Por tanto, se trata de una investigación cualitativa, es decir que apunta a describir las cualidades de un fenómeno en particular - en este caso, las experiencias de los/as estudiantes-, no pretendiendo exactitud sino más bien, comprensión en profundidad, y es por ello que se estudia al fenómeno como un todo y que el/la investigador/a participa en la investigación mediante la interacción con los sujetos estudiados, intentando analizar y comprender a los fenómenos desde las perspectivas de los mismos (Aguilar Ávila y otrxs, 2017). Sirvent (2006) sostiene que comprender es la intencionalidad fundamental de este tipo de investigación, se trata de captar el significado, el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones; la trama histórica y dialéctica, las fuerzas contradictorias que se entraman y procesan en las historias de vida individual y social. La autora (2006) señala que “la búsqueda de la comprensión implica pensar en una dialéctica metodológica de interacción sujeto-objeto que permita la comprensión desde dentro de los fenómenos históricos sociales, humanos” (p. 18).

La investigación cualitativa apunta a construir los esquemas conceptuales más adecuados a las realidades en estudio a partir de la información empírica, intentando comprender por qué un hecho social deviene o es de esta manera y no de otra (Sirvent, 2006). Por ello, la autora (2006) sostiene que este tipo de investigación trabaja con la implicación del investigador en la realidad estudiada, reconociendo la existencia de supuestos ideológicos que deben explicitarse, de emociones que son parte de la construcción del dato científico y así, el sujeto que conoce y la realidad a conocer son interdependientes. Es debido a esto que la lógica cualitativa apunta a trabajar con pocos casos, para así poder profundizar en el significado que la población le otorga al hecho social, intentando combinar la obtención de información empírica y análisis, en un proceso en espiral (Sirvent, 2006).

Dado lo anteriormente establecido, se trabajó en la investigación con dos casos, uno perteneciente a un grupo de estudio y/o trabajo constituido como tal a lo largo de los años de cursado; y otro que ha realizado su recorrido sin un grupo fijo de trabajo, es decir, que priorizó el estudio y/o trabajo individual. De esta manera se pudo tener acceso a ambas experiencias desde las voces de sus protagonistas; ambxs estudiantes se encontraban en años avanzados de la carrera en Ciencias de la Educación puesto que eso permitió acercarse a un recorrido en retrospectiva de sus experiencias, teniendo en cuenta que se encontraban hacia el final de sus trayectoria.

Considerando que este tipo de investigación se preocupa por la comprensión del fenómeno a estudiar desde la perspectiva de los actores/actrices involucrados, se decidió que la recolección de datos se llevaría a cabo a partir de entrevistas en profundidad. Canales, Alvarado y Pineda (2000) afirman que la entrevista es una comunicación interpersonal que se establece entre quien investiga y el sujeto de estudio, con el fin de obtener respuestas en forma verbal a las preguntas planteadas sobre el problema en cuestión. Este método resultó ser el más acertado para esta investigación puesto que posibilita especificar claramente el propósito del estudio y la información que se necesita, aclarar posibles interpretaciones erróneas a partir de nuevas preguntas, permitiendo así profundizar la indagación -en la medida que el investigador/a considere pertinente- en cualquier tema del que se desee conocer (Canales, Alvarado y Pineda, 2000).

En específico, se optó por trabajar con entrevistas no estructuradas ya que, siguiendo a Canales, Alvarado y Pineda, (2000), las mismas son flexibles y abiertas, puesto que si bien los objetivos de la investigación son los que guían las preguntas, el contenido, el orden, profundidad y formulación dependen de quien entrevista. Así, el investigador/a elabora previamente las preguntas teniendo en cuenta la base del problema, los objetivos y variables, pero puede modificar en orden, la forma en que se encauzan las preguntas o el modo en que se formulan para adaptarlas a diferentes situaciones y a las características particulares de los sujetos de estudio, atendiendo también a la profundidad de la información que se desee obtener (Canales, Alvarado y Pineda, 2000). Considerando que la investigación en cuestión implicó acercarse a episodios biográficos sobre las experiencias de formación de los sujetos en estudio, las posibilidades que permitió este método para acceder a ese tipo de información, resultan claras.

Tomando en cuenta lo anteriormente mencionado, y si bien el análisis de la investigación no se ha construido en diálogo con los sujetos investigados ni en intersección con otras áreas de ciencias sociales, se puede decir que porta características de una investigación biográfico-narrativa, puesto que consideró fundamentalmente las propias voces de los sujetos y su manera de expresar lo que han vivido, entendiendo a la realidad como una construcción colectiva que precisa de nuestras herramientas conceptuales referentes, productos de nuestra biografía personal, para ser comprendida (Rivas Flores, 2012). Rivas Flores (2012) sostiene que desde esta perspectiva, los

relatos que proporcionan lxs sujetxs se comprenden como construcciones producidas en contextos determinados, siendo representaciones que ellxs han construido sobre los mismos, a partir de su experiencia, y es por eso por lo que sus voces son el objeto e instrumento de investigación, con sentido y valor epistemológico.

Se entiende que el sujeto no es el fin en sí mismo, sino que el interés está puesto en comprender el contexto en que el sujeto se ha constituido, para así poder transformarlo (Rivas Flores, 2012), dado que, como indiqué con anterioridad, se pretendió que la investigación permitiera dar revisión y reconsideraciones a las planificaciones, pues en educación, indagaciones con estas características, posibilita que el conocimiento de lo

que acontece en las instituciones educativas se amplíe, mediante la consideración de las

perspectivas de lxs sujetxs implicadxs que proporcionan el punto de vista personal de los procesos educativos (Huchim Aguilar y Reyes Chávez, 2013), y que en esta ocasión no fueron lxs docentes sino estudiantes.

Hipótesis

Esta investigación guardó en su interior una hipótesis de trabajo, la cual suponía que la existencia de las diferencias entre trabajar y/o estudiar en grupo o hacerlo en forma individual tiene que ver con las experiencias vividas por lxs sujetxs. Si bien todxs somos interpeladxs por el otrx que se nos presenta como diferente, quienes desarrollan su vida académica en un marco social de pares, generan experiencias de formación en torno a esos pares y, por lo tanto, el proceso es vivido, en la mayoría de las situaciones, en términos de logros y fracasos grupales. Mientras que, lxs estudiantes que desarrollan su vida académica en forma individual, se transforman en el contacto con lecturas, profesorxs, y sus propias cualidades/características frente los desafíos que se les presentan, considerando, de este modo, los logros o fracasos como experiencias individuales, sin tener en cuenta –o más bien, otorgando menos consideración a- la incidencia de esxs otrxs en las mismas.

Categorías de análisis

A partir de la desgrabación de cada entrevista, se establecieron categorías analíticas que fueron seleccionadas a partir de aquello que fue emergiendo de las mismas y considerando los objetivos propuestos en esta investigación, así como los conceptos estructuradores de referencia. Es conveniente decir que, al tratarse de experiencias, las categorías se entrecruzan en la descripción y, en algunos casos, un mismo hecho sirvió de sustento a una y otra categoría; se procuró presentarlas desde las más abarcativas a las más específicas, siempre teniendo en cuenta que se trata de un análisis cualitativo por lo que el ordenamiento no es tan taxativo, de esta manera, se disponen del siguiente modo: 1) *Experiencias de formación en la Universidad devenidas de relaciones con lxs otrxs*; 2) *Aquello que se considera pedagógico en las relaciones con lxs otrxs*; 3) *Acontecer de la vida universitaria*; 4) *Experiencias personales que influyeron en el recorrido en la carrera*; 5) *Incidencia de experiencias previas en las elecciones de modo de trabajo*; 6) *Rasgos de aprendizaje atribuidos al trabajo grupal*; y finalmente, 7) *Rasgos de aprendizaje atribuidos al trabajo individual*.

A continuación, se realizó una descripción de cada una de las categorías con el fin de que aportaran al posterior análisis. En este punto resulta adecuado mencionar que se han incorporado citas textuales de las entrevistas realizadas, dada la importancia de no desvirtuar el sentido de lo expresado por las mismas, y entendiendo la importancia de que sean las propias voces de las entrevistadas quienes hablen. Para ello, se ha decidido denominar “caso A” al que trata de la estudiante que realizó su recorrido académico sin la presencia de un grupo establecido, por tanto, de un modo individual; por su parte, el “caso B” es la estudiante que ha transcurrido su vida universitaria acompañada de un grupo estable de trabajo.

Descripción de Categorías

1) Experiencias de formación en la Universidad devenidas de relaciones con lxs otrxs

Esta categoría se fue colocada en primer lugar, dado que resulta ser la categoría integradora, y la que refiere con mayor precisión al objetivo central de esta investigación. Ella remite a lo que las entrevistadas han atravesado en su paso por la universidad, en su encuentro con otrxs, docentes, pares, contenidos, y que produjeron transformaciones en el ser de cada una, en concordancia con la perspectiva teórica abordada. Se logró obtener la información aquí presentada a partir de la indagación sobre las experiencias escolares, las relaciones con sus pares y docentes, y de datos obtenidos de respuestas a otros interrogantes.

En este aspecto, al **caso A** cuando se le consultó sobre su experiencia escolar sostuvo:

Lo tengo muy marcado. En el sentido de la profesional que quiero ser, me marcó mucho en ese sentido, yo sé que no tengo que hacer lo que me hicieron a mí, no digo que me hicieron así mal, sino ser la docente que fueron conmigo, inclusive, con esos mismos docentes, con esas mismas características, me pude haber encontrado en el trayecto de la facultad, y lo hice, de hecho lo hice. Entonces, si bien no tengo claro qué perfil del docente me gustaría construir o cómo me gustaría ser, sí tengo claro lo que no tengo que hacer (Entrevista caso A, 2021).

Fue a partir del encuentro de otrxs, docentes en este caso, que la entrevistada decidió encaminar la configuración de su perfil profesional, a partir de lo que quiere evitar repetir en su futuro desempeño. Referido a ello, relató que en un inicio no se veía como profesora y, por tanto, no quería ejercer la docencia, que fue en la práctica de la carrera que se dio cuenta de que sí le gustaba. Desde ese lugar y pensando en su trayectoria escolar, comentó que siempre mantuvo relaciones de distancia con lxs docentes cuando dijo:

Esa (relación) de: docente allá y yo acá, ellos al frente. Inclusive, hasta con los adscriptos siempre fue “profe” más allá de que ellos hayan sido pares, siempre fue como eso de “usted, profe”, yo sé que no eran profesores, pero yo lo decía por una cuestión de tener muy a fuego esa distancia de los que están al frente son como seres superiores, como esa idealización siempre tuve, por eso es como que el vínculo siempre fue hasta ahí (Entrevista caso A, 2021).

Lo anterior descrito da cuenta de cómo era el vínculo establecido con sus otrxs docentes, sin embargo, sostuvo que advirtió cierta cercanía con docentes que le “hicieron sentir de alguna manera, que yo podía saber, que yo podía generar conocimiento, eh, no es que me dijeron sino con los hechos y con sus clases me hicieron dar cuenta de eso” (Entrevista caso A, 2021).

La entrevistada así, manifestó que entró en contacto con docentes que validaban sus capacidades, lo cual le permitió generar con ellxs otras formas de vinculación. Respecto a sus relaciones con otrxs integrantes de grupos, señaló que no sólo sucedía que ella tenía ciertas resistencias a conformar grupos sino que a su vez, tampoco ella era aceptada, y conforme pasaba el tiempo, se dio cuenta que se encontraba sola. En referencia a esto detalló:

Cada vez que comenzábamos una materia, hasta el último año, para mí era una carga enorme tener que ver a ver si había alguien que yo más o menos conocía, porque yo también tenía un prejuicio de ver “no esta persona más o menos trabaja, la veo en el trayecto entonces quizás por ahí podamos llegar a congeniar” y como mi grupo, mi cohorte, se fue quedando y yo me fui quedando para atrás y se fue para adelante, me fui encontrando con personas que no conocía, entonces no podía identificar, entonces también otra cuestión, llegado tercer año que fue hasta donde yo estuve con mi cohorte, y todos ya tenían grupos conformados, entonces tampoco... Ahí fue que me fui encontrando en un lugar que decía “uy qué pasó acá”, es como que no me voy a encontrar con nadie si este tipo de trabajo te demanda la carrera (Entrevista caso A, 2021).

El interés del caso A era poder trabajar con personas que ya conocía, de ese modo estaría segura de que fueran responsables, y advirtió que en eso tenía prejuicios respecto a compañerxs que no conocía; en tercer año se percató de que todxs tenían grupos de

trabajo establecidos y que ella se había quedado sin grupo, lo cual la llevó a interrogarse por su situación.

En este punto, relató una experiencia particular en la cual, en una cátedra de último año, debió trabajar con un grupo que no conocía, y apunta “inclusive la materia presupone y supone que todos los grupos ya están conformados, es como que llega un punto que no se contempla eso, la posibilidad de que alguien no tenga un grupo, porque la carrera en sí ya te va configurando desde un principio de alguna manera” (Entrevista caso A, 2021). En esa oportunidad, decidió salir del grupo “para evitar conflictos”, y habló con la profesora para poder trabajar individualmente, pese a que aseguraba que no se podía hacer la actividad sola, aun así, la profesora accedió y ella pudo concluir la actividad, e incluso fue destacada por poder hacerlo sola:

“[...] y es pasantía, vos a pasantía no la podés hacer individualmente, tuve que hablar con la profesora [...] y me encontré que pude, digamos hacer lo mismo, inclusive se me destacó que pude hacer lo mismo que pude haber hecho en grupo” (Entrevista caso A, 2021).

La estudiante manifestó que es la carrera la que establece el modo de trabajo grupal, ello hizo que tuviera que trabajar con personas que no conocía, tomando luego la decisión de abandonar el grupo con la intención de que no hubiera inconvenientes. Es a partir de esta decisión, que el trabajo debió hacerlo individualmente, lo cual la llevó luego a percatarse de que era capaz de ello.

Abonando a esto, relató que durante los primeros años de la carrera, vivenció situaciones similares de conflicto con otrxs integrantes de grupos que le hacían desear que concluyeran los trabajos y la relación, lo más rápido posible, fue recién en su último año cuando se encontró con un grupo con quienes sí estaba de acuerdo en su modo de trabajo, y con el que trabajó en las últimas cátedras:

[...] recién ahora pude encontrar un grupo si se quiere recién, en el último año de la carrera, de la licenciatura, un grupo en el que uno pone algo, construye, otro pone algo, construye, bien, perfecto, o sea, se construye entre todos, no es que uno dice y los otros bueno uno porque no leyó, otro porque está en otra (Entrevista caso A, 2021).

La estudiante afirma que esto la ayudó a experimentar un proceso de cambio respecto a su opinión sobre trabajar en grupo; sin embargo, apuntó que también es fundamental el proceso interno que ha ido realizando: “tiene que ver obviamente estas personas con las que me encontré ahora pero también tiene que ver con un proceso interno que vine haciendo sobre tener más predisposición a trabajar en grupo, tener más paciencia” (Entrevista caso A, 2021). En referencia a esto, sostuvo que si se hubiera encontrado con este mismo grupo de personas en años anteriores, no habría sido lo mismo puesto que ella no habría estado con la predisposición ni apertura con la que hoy cuenta:

[...] y bueno con estas personas sucedió que me encontré digamos, y sucede cuando tiene que suceder, en el momento que tiene que suceder, y si estás preparado estás preparado. Porque inclusive, quizás en el trayecto de la facultad de estudiante del profesorado, eh, me hubiese encontrado en una situación con personas que yo podía confluir, pero también tenía que ver con un posicionamiento mío (Entrevista caso A, 2021).

Por su parte, el **caso B** contó que si bien desde la primaria ya era estudiante aplicada, no fue hasta los últimos años que empezó a ser además exigente sobre su rendimiento, y hasta hoy día es algo que mantiene. En referencia a este trayecto escolar añadió:

Viste que por ahí en los grupos, de la secundaria por ejemplo, suele pasar que bueno, como son amigos, “bueno, es mi amigo, voy a trabajar con él, no importa si no hace nada”, por así decirlo, igual voy a trabajar con él o con ella porque es mi amigo; pero en la facu nosotros tenemos muy presente eso, por más que seamos amigos trabajamos los tres y aportamos los 3 al grupo (Entrevista caso B, 2021).

En el contacto con sus compañerxs de secundaria la entrevistada asumía, en ocasiones, que la conformación de grupos se vinculaba a la cercanía o a razones de índole social-vincular, por lo que reconocía que no siempre trabajaban todxs, pero que eso cambió en la facultad, puesto que en su grupo, tienen por supuesto que el trabajo debe realizarse entre todxs lxs miembrxs por igual. Desde ese lugar, sostiene que en los primeros años el grupo era reacio a incorporar a otras personas, puesto que habían atravesado experiencias no gratas con otros grupos, lo cual influyó en sus ánimos al momento de pensar en incorporar a otras personas:

Sobre todo en los primeros momentos en los cuales nosotros nos conformamos como grupo, teníamos resistencias sí a que se nos incorpore otra gente porque veníamos de malas experiencias, entonces nosotros nos conocíamos, trabajamos tan bien, y teníamos como resistencia a que otro se nos incorpore (Entrevista caso B, 2021).

Finalizando el tercer año e iniciado el cuarto, esto se modificó a raíz de la pandemia: “[...] fue en estos tiempos de pandemia, trabajamos con otra gente, incluso el doble desafío que implicaba trabajar con otra gente en la modalidad virtual. Y sí, lo hicimos, trabajamos. Incluso llegamos a trabajar en un grupo de ocho personas” (Entrevista caso B, 2021). En este punto, comenta que quizás el beneficio de esa modalidad reside en que, por ejemplo, su compañera que no es de la ciudad puede estar participando de la realización de las actividades sin tener que trasladarse. Añadió que probablemente cuando regresaran a la normalidad, seguirían trabajando a la distancia, sincrónicamente por videollamada, para que nadie debiera viajar para hacer los trabajos, y resaltó “Eso como que es un beneficio que nos hizo ver la pandemia porque quizás si no había tal pandemia, jamás se nos iba a ocurrir trabajar por videollamadas” (Entrevista caso B, 2021). La estudiante manifestó que a partir de situación excepcional el grupo no sólo consiguió trabajar con otras personas sino que también incorporó un modo de trabajo nuevo, que consideraron seguir implementando. Siguiendo esta línea, la entrevistada detalló, luego, una experiencia en la cual debieron trabajar individualmente, y sostuvo que el hecho de que esas ocasiones hayan sido escasas, hacía que se acordara de ella:

Si yo tengo que pensar a ver algo que hice de modo individual como exámenes, qué se yo, son pocas las materias [...] como son tan pocas, las recuerdo bien, es en Antropología Social y Cultural, teníamos que hacer como un ensayo de alguna temática que a nosotros nos guste, que elijamos, y eso también era hacerlo individual (Entrevista caso B, 2021).

Basado en ello, indicó que lo importante sería combinar ambas formas de trabajo puesto que en el futuro desempeño laboral no sería posible trabajar siempre con el mismo grupo de personas, además de que también necesitarían trabajar en soledad. En referencia al grupo, relató una experiencia a partir de la cual, afirmó, el grupo la ayudó a ser “más valiente”:

[...] es como que te da mayor valentía; te voy a contar una experiencia puntual que siempre me acuerdo. En primer año teníamos que rendir los finales del último cuatrimestre, o sea en diciembre, y yo no me animaba a presentarme a las tres materias que me quedaban, porque encima era ponele que se rendía martes, miércoles y jueves, así se rendía y yo decía “no, una locura, voy a rendir tal materia el martes y la otra, no una locura”, y bueno cómo por ahí el grupo te anima porque por ahí es miedo de una no más, si ya nos venimos re preparando, si somos constantes con las actividades durante el desarrollo del cuatrimestre. Y D**** me decía “vamos a presentarnos sí, vamos a presentarnos, vamos a presentarnos” me decía ella, “dale, dale”, y me animó, nos presentamos y salimos bien por suerte en las tres materias, pero quizás si no estaba ese otro que te anime, que te alienta, que te empuja, capaz no te animás a hacer muchas cosas, entonces en ese sentido también es importante el grupo, en lo emocional no cierto, no sólo para trabajar y cumplir con las actividades académicas (Entrevista caso B, 2021).

La estudiante planteó que, probablemente, si no hubiera sido por la insistencia y ánimos de su compañera, ella no se habría presentado a rendir, y en eso destaca el valor afectivo de contar con un grupo, en este caso, con otra. En este sentido, expuso que el trabajo en grupo no sólo aporta en lo referente a la formación académica sino también a nivel personal, aludiendo que, el aprender a escuchar a otrxs, es crucial e influye en las relaciones que se establecen con las demás personas:

Desde la formación académica a lo personal, también te puedo decir esto que estuvimos hablando de, del trabajo grupal, de escuchar al otro que para mí es fundamental, eso también influye en tu vida personal, las relaciones que vos establecés con las personas. Yo como te dije hoy, tengo un carácter bastante, eh, fuerte por así decirlo, y la formación como que me ayudó a eso, a romper con lo que yo quiero, con lo que yo pienso, “va a ser de esta manera”, y no, tipo, está el otro, tenés que escucharlo, pará, o sea, darle lugar al otro y eso, me ayudó también en lo personal, a entablar mejores relaciones por así decirlo (Entrevista caso B, 2021).

Aquí, el caso B señaló que, en su trayecto formativo, logró aprender que la presencia del otrx es importante y debe ser tenida en cuenta, ayudando a que su carácter no fuera

un impedimento para ello; estableció que el otro del grupo también incide en las relaciones personales puesto que a partir del intercambio que se propició en el grupo, ella pudo reconfigurar ciertas actitudes o comportamientos. Abonando a esto, reflexionó sobre cómo el cursado del último año la ayudó a darse cuenta de que la formación no tiene que ver sólo con lo estructurado o planificado, y que lo personal y lo académico se inciden mutuamente:

Yo quizás antes de tener estas materias yo sí iba a describir a la formación como algo normado - es todo lo contrario-, como algo normado, preestablecido, los planes, pensaba el plan de Ciencias de la Educación, “primero tal materia, segundo, tales materias”, y este año me hizo como ampliar mi mirada, ver más allá, y ver que la formación no es sólo eso, no es sólo lo que está planificado que tenemos que cumplir para recibirnos, la formación es mucho más, son esas cuestiones personales que influyen en lo académico y también cómo lo académico repercute no cierto en nuestra vida personal (Entrevista caso B, 2021).

En este sentido, destacó que es la experiencia grupal en sí la que contribuye a la formación, y no las actividades solicitadas, dado que percibe a la formación como un continuo:

[...] las experiencias grupales, eso es lo que aporta a la formación, no el trabajo en sí, no lo que tenemos que hacer en ese trabajo, sino como más allá, la formación es lo que nos va pasando digamos, y que nos va pasando durante el trayecto de la carrera y que nos va a ir pasando, a lo largo de nuestra vida, no es algo acabado por así decirlo (Entrevista caso B, 2021).

Respecto a esta cuestión, la estudiante señaló que se acuerda recurrentemente de lo que una de sus profesoras de las materias de este último año les dijo, sobre que el ser profesional y el ser personal se encuentran imbricados:

[...] me acuerdo siempre de lo que nos dice una de las profes de psicología de la formación que nos dice que recordemos que nosotros no somos dos personas, y tampoco somos esquizofrénicos en el sentido de decir “ah bueno, yo profesora, y yo persona”, no, somos una persona que está influenciada no cierto por lo personal, por sus vivencias extraacadémicas, y por las vivencias

académicas y cómo eso se va conjugando para el futuro profesional (Entrevista caso B, 2021).

Aquí el caso B dio cuenta de que, a partir del comentario de sus docentes, reflexionó sobre la integralidad de la persona entendiendo así que tanto las cuestiones académicas como las personales tienen incidencia en la propia configuración. En referencia a ello, apuntó que son las materias del último año las que contribuyen a desarrollar las capacidades de reflexión, lo cual le resulta crucial:

Lo que me ayudan también las materias de quinto año es a ver todo mi trayecto formativo, y justamente versan mucho en esta idea de la formación, las experiencias que tuvimos, de cómo eso nos van constituyendo como un futuro profesional. Entonces estas materias son como un parate, entre todas las otras que tuvimos que nos ayudaban mucho a lo técnico en la formación, creo yo, por ejemplo, a ver te digo algunas, evaluación, didáctica, nos ayudaban a incorporar herramientas técnicas, y ahora estas materias como que nos ayudan también a reflexionar sobre eso que incorporamos, reflexionar acerca de las representaciones, las realidades educativas. Y eso, como que te ayudan a desarrollar la reflexión, la crítica, la pausa que también es importante en la formación. Entender que no es algo lineal, no siempre vas a aprender. Este año me hizo romper como con, con eso, no siempre vas a poder aprender y hacer todo en ese tiempo, en esa forma, no, no, no es así la vida digamos. Y antes sí hacía, obviamente anteriormente me pasó eso, pero te frustrabas, no te gustaba esa situación, yo quería terminarlo sí o sí en este tiempo todo, y ahora no, y poder entender con esas materias que es importante el parar, es importante la reflexión (Entrevista caso B, 2021).

A partir de su vinculación con estos contenidos, el caso B manifestó haberse dado lugar a pensar y pensarse, a ejercitar procesos reflexivos y críticos y todo ello fue considerado fundamental para la formación; es a partir de esto que comprendió que el aprendizaje -y la vida- no es algo lineal, y si bien antes eso le resultaba desagradable puesto que pretendía que todo se desarrollara en un determinado tiempo, a raíz de lo propuesto por estas cátedras, su concepción se modificó y le otorgó así valor al ejercicio de detenerse a reflexionar. En ese punto señaló que la carrera permite instancias de reflexión anteriores al último año pero están centradas sobre todo en lo académico y

técnico, mientras que el interés por el desarrollo de la capacidad de ser flexibles, de modificar los pensamientos y de reflexionar se concentran en el último año, y ella consideró que estas habilidades son prioritarias para el futuro rol profesional:

Y entender esto de la flexibilidad porque también a ver, nuestra realidad educativa, la realidad en sí, es cambiante, entonces tampoco, yo te digo que es importante fomentar la reflexión porque si sólo nos nutrimos de técnicas, de estrategias como algo así estático, lineal, después ante otra realidad, ante otro contexto como pasó por ejemplo en el caso de la pandemia “qué hacemos”, qué hacemos si no tenemos la posibilidad de desarrollar la reflexión (Entrevista caso B, 2021).

Se manifestó así que la importancia que cobró encontrarse con estos contenidos, dado el desarrollo de la capacidad reflexiva que ellos proponían, puesto que, según la entrevistada, esa capacidad es la que posibilita adaptarse a las situaciones, a la realidad que resulta cambiante. En este punto, el caso B señaló que sería interesante que estas capacidades pudieran desarrollarse transversalmente durante toda la carrera:

Esa cuestión del parate, de la reflexión, de la autoevaluación, tendría que ser incorporado no cierto, de modo transversal en la carrera y no tan concentrado en el último año, porque por ahí te hace ver y decir “ay qué hice todos estos años, qué adquirí, intenté adquirir así los contenidos, para recibirme, y ahora me doy cuenta qué necesario esto de parar, de ver, ver cómo me percibo yo como futura profesional, como futura docente, qué quiero transmitir, qué no”; entonces eso, eso para mí tendría que incorporarse de modo transversal en la carrera, ese momento de reflexión. Que se posibilita también en algunos espacios que están antes del quinto año, pero quizás tendrían que ser como profundizados en ese sentido, es como una formación, hasta cumplir el quinto año, es como una formación muy marcada por lo, técnico, por lo académico que tenemos que incorporar, y recién en el último año se hace un parate con eso tan técnico y “bueno vamos a ver qué nos pasa con eso” con eso digamos (Entrevista caso B, 2021).

Su encuentro con espacios de reflexión en el último año le hizo pensar en que sería beneficioso ejercitar las habilidades que estos posibilitan durante toda la carrera, y no sólo al final de ella, dado que son los que dan lugar a interrogarse por el propio ser

profesional. Respecto a esto, comentó que en su experiencia de prácticas de residencia la profesora a la que debía observar le permitía interactuar con lxs estudiantes, por lo que desde esa instancia ya tuvo contacto con ellxs y así no sólo se limitó a registrar sino que se involucró activamente desde el inicio con la clase, lo cual le agradó y motivó para culminar el trayecto:

[...] ya hice las observaciones, ya planifiqué todo [...] entonces sería ahí terminar mi residencia y encima es una experiencia hermosa. La profesora con la que me tocó trabajar, ya en las observaciones me daba espacio para que yo pueda interactuar con los alumnos, pueda hablar, entonces ya desde la observación yo tuve un contacto con ellos, entonces no me fui de modo, de modo pasivo en el sentido de no hacer otra cosa que no sea registrar; no quiero decir que la observación sea pasiva sino que, además implicó que yo interactúe con los alumnos [...] Y esa sería mi meta, terminar residencia (Entrevista caso B, 2021).

La entrevistada describió a su paso por la residencia como una experiencia gratificante dado el lugar y las tareas que la profesora a cargo le permitía ocupar y desarrollar, de allí que su objetivo siguiente fuera culminar exitosamente esa instancia.

2) Aquello que se considera pedagógico en las relaciones con lxs otrxs

En esta categoría se describieron los aprendizajes y transformaciones de características personales, académicos, relaciones que se identificaron como devenidos de la vinculación que las entrevistadas mantuvieron con otrxs, tanto docentes como pares, lo cual ayuda a responder a la cuestión de lo que es importante del otrx, y cómo ello se relaciona con las experiencias de formación. Para ello, se indagó sobre las ventajas y desventajas de uno y otro modo de trabajo (grupal e individual), la apreciación que tienen sobre su experiencia escolar y académica, sobre sus relaciones con lxs pares y lxs docentes.

El **caso A**, afirmó que el grupo de trabajo en un aspecto es necesario, y comentó que tenía dificultades para iniciar la redacción de los trabajos, por lo que a lo largo de la carrera acudía a otras compañeras para que la ayudaran, fue después de un tiempo que logró hacerlo por su cuenta:

[...] el grupo es necesario para construir, el grupo de trabajo es necesario para construir. A mí siempre, y eso yo recién en quinto año recién pude hacerlo, y hasta ahí te diría porque me animé, a mí siempre me costó un montón comenzar a hacer un trabajo. Vos a mí me das las primeras letras y yo te puedo hacer, no sé, una tesis si querés que te hago, ahora te digo tesis, pero he tardado días y días en comenzar a hacer un trabajo porque no sé cómo comenzar, nunca supe cómo comenzar, y ahí era, que yo trabajaba individualmente, y preguntaba a otras compañeras “qué onda, cómo hago esto, cómo podría hacer” y después recién de un determinado tiempo pude agarrar y decir, “puede ser que comience por este lado” como que me comencé a rebuscar por mí misma de esa autonomía, completa autonomía de hacer los trabajos por ejemplo (Entrevista caso A, 2021).

De este modo, sus compañeras la orientaban para empezar a desarrollar las ideas en los trabajos solicitados. En función del trabajo con otrxs, planteó que recién en quinto año encontró un grupo con el cual puede trabajar en conjunto, dado que, sostuvo, no siempre se puede estar en contacto con personas con la misma idea de lo que implica un trabajo grupal, lo que influyó en tomar la decisión de no trabajar en grupo:

[...] recién ahora pude encontrar un grupo si se quiere recién, en el último año de la carrera, de la licenciatura, un grupo en el que uno pone algo, construye, otro pone algo, construye, bien, perfecto, o sea, se construye entre todos, no es que uno dice y los otros bueno uno porque no leyó, otro porque está en otra... Yo creo que es la, no todos tenemos el concepto, y está bien digamos, no todos tenemos el concepto de lo que es el trabajo grupal, más allá que lo digan, las indicaciones que nos dan los profesores “un trabajo en grupo es donde todos tienen que trabajar”, y, eso también fue condicionando mi decisión y mi rechazo de alguna manera a trabajar en grupo y a buscar el grupo (Entrevista caso A, 2021).

Se apuntó que, más allá de lo que indicaban lxs docentes, aun así coincidir en qué se entiende por “trabajo en grupo” era difícil; sobre el vínculo con lxs docentes relató que a lo largo de su trayectoria escolar tuvo inconvenientes para estudiar, y que fue en los últimos años del secundario cuando tuvo clases con un profesor que la ayudó a descubrir que sí era capaz de hacerlo:

Y recién, bueno, que eso tiene también mucho que ver con, con mi atracción hacia lo humanístico, en, en una materia en cuarto año, cuarto/quinto año, eh, creo que era filosofía, no me acuerdo, bueno a mí me gustaba, tuvimos esa materia, filosofía o psicología, una de esas materias nos la daba el profe G****, y ahí me di cuenta que yo podía entender las cosas, que yo podía procesar los contenidos, entonces ese fue mi descubrimiento digamos con el estudio, me parece, como que yo podía comprender. Obviamente que de ahí fue un proceso muy largo, muy largo, porque seguía sin saber un, un, un método de estudio, hasta hoy y después de tanto tiempo después de más de diez años yo todavía sigo como... (Entrevista caso A, 2021).

Señaló que fue a partir de un tiempo y un “proceso” que logró desarrollar su capacidad de estudio y que este docente incidió en ello; así, la entrevistada expuso un concepto de formación que involucra lo personal y las relaciones con lxs demás:

[...] la formación tiene que ver con el posicionamiento personal que uno tiene a medida que va atravesando las experiencias, ya sea desde lo estudiantil hasta lo profesional, y ahí confluye esto de los saberes, los contenidos, las experiencias de otras personas que en nuestro caso tiene que ver con lo que nos van dando los profesores a lo largo de la carrera, eh, las experiencias de nuestros compañeros, la construcción que uno hace con los compañeros y las compañeras, eh, entonces de alguna manera, en este proceso largo, uno se va configurando de algo que quiere de alguna manera llegar a ser, [...] para mí fundamentalmente la formación es la experiencia, y ahí uno va configurando de a poquito su ser estudiante o su ser profesional (Entrevista caso A, 2021).

El caso A describió a la formación como un “posicionamiento personal” frente a lo vivenciado, a lo que se suma la influencia de lxs docentes y lxs pares que posibilitan la propia configuración, destacando en todo ello la cuestión de la experiencia, tanto personal como de lxs otrxs.

Por su parte, el **caso B** señaló que vio cuán importante resultaba contar con un grupo a partir del segundo año de la carrera, y destacó que lo crucial de este es que da la posibilidad de acceder a otros puntos de vista, a partir del diálogo e intercambio mutuo:

Y en mi caso, sí a ver, primero obviamente, en primer año, empecé a trabajar en grupo porque nos lo demandaban en las actividades de las asignaturas, y después fue como una elección esto del trabajo en grupo, después, recién creo que en segundo año, cuando tuve la experiencia puede dialogar y compartir con un grupo, entendí que es importante y es enriquecedor el trabajo en grupo. Y desde ahí es una decisión, está muy, es bastante enriquecedor para nuestra formación trabajar en grupo porque podés escuchar el otro, te ayuda como ampliar tu mirada, ver otras perspectivas que capaz la tuya en algunas cuestiones por ahí podemos estar como limitados, y el otro te hace como ver más allá, entonces es importante el trabajo en grupo en ese sentido (Entrevista caso B, 2021). [...] Y después, pensando en cuanto a los conocimientos y demás, el otro para mí te aporta en este sentido, como te dije, por ahí nos puede hacer ver cosas que nosotros no vemos o no consideramos. Y experiencias, para mí me pasa siempre eso con mi grupo, y yo trabajo con D**** y F****, somos tres, y siempre en todas las, en todos los temas que nosotros trabajamos o dialogamos, para mí ellos me aportan y enriquecen mucho en mi formación, como así yo también creo que para ellos ¿no? Siempre tenemos este diálogo, nos es muy constructivo trabajar en grupo (Entrevista caso B, 2021).

Según la entrevistada, en el grupo se producen intercambios que permiten acceder a otras perspectivas lo cual describió como “enriquecedor”, y explicó que su grupo se caracterizaba por mantener un diálogo, lo que resultaba “constructivo” para todxs. En este sentido, esas formas de interactuar que detalló sobre su grupo de estudio y trabajo, influyeron en su crecimiento personal, tal como lo relató:

[...] mi grupo como que me hizo poder ser más flexible conmigo misma, si bien sigo siendo auto exigente, por ahí no estoy tan estresada como años anteriores porque, bueno, me hicieron entender eso, que somos un equipo, que todos tenemos que trabajar y aportar lo mismo al grupo, que no tengo por qué sobrecargarme, entonces eso para mí fue una experiencia enriquecedora (Entrevista caso B, 2021).

En esta misma línea, continuó explicando:

[...] para mí fue enriquecedor el trabajo en grupo por ejemplo en esto que te cuento de mí, de mi personalidad que yo soy bastante auto exigente entonces por

ahí como que, me hago, no sé, me sobrecargo de cosas y por ahí tengo mi compañera que me dice “vos tenés que acordarte que nosotras somos un equipo, tenés que saber delegar responsabilidades, delegar tareas” porque yo encima como que asumo el rol de la líder viste, como que tengo ese carácter en los grupos, y me dice “pero vos tenés que saber delegar cosas”, yo quiero estar en todas las fases del grupo, ponele que tengo alguna otra actividad y “no, yo tengo que estar en el grupo”, o sea. Y bueno y eso aprendí desde los grupos de trabajo, que me dice mi compañera siempre, me dicen, “saber delegar, tenés que entender que somos un equipo, no sos vos sola”, entonces en ese sentido también siempre digo y pienso, el grupo te hace como correrte por ahí de tu egocentrismo, y te hace como ver más allá (Entrevista caso B, 2021).

El caso B indicó que gracias al trabajo con su grupo consiguió ser menos autoexigente, adaptable y no sentirse agobiada por las actividades, a partir de conversaciones con sus compañerxs, y desde su rol de “líder”, aprendió que no era necesario que se hiciera cargo de todas las tareas, entendiendo que el trabajo debía ser equipo y contribuyendo a salirse de sí misma. A su vez, sostuvo que este modo de trabajo también influye positivamente en las relaciones interpersonales en general:

[...] Desde la formación académica a lo personal, también te puedo decir esto que estuvimos hablando de, del trabajo grupal, de escuchar al otro que para mí es fundamental, eso también influye en tu vida personal, las relaciones que vos establecés con las personas. Yo como te dije hoy, tengo un carácter bastante, eh, fuerte por así decirlo, y la formación como que me ayudó a eso, a romper con lo que yo quiero, con lo que yo pienso, “va a ser de esta manera”, y no, tipo, está el otro, tenés que escucharlo, pará, o sea, darle lugar al otro y eso, me ayudó también en lo personal, a entablar mejores relaciones por así decirlo (Entrevista caso B, 2021).

Más allá de que destacó la importancia de contar con un grupo en la carrera, señaló que trabajar siempre entre ellxs era cuestionado por algunxs docentes, lo que lxs llevó como grupo a reflexionar:

[...] para mí es importante tener un grupo de trabajo que te acompañe fijo y estable porque también lográs entenderte con las personas. Igual eso es algo que nos cuestionaban por ahí los profes porque nos dicen que, cuando vayamos a

trabajar a una institución, vos tenés que trabajar con cualquier persona, no podés estar eligiendo (Entrevista caso B, 2021).

El caso B expuso la necesidad de contar con un grupo de trabajo sólido, pero también la intervención de algunxs docentes que les señalaban considerar que en el futuro laboral no tendrán la posibilidad de escoger con quiénes trabajar. Continuó agregando luego que fue especialmente al inicio de su conformación grupal, que se negaban a que otras personas se añadieran al grupo dadas ciertas vivencias previas, pero que luego eso fue reflexionado en el grupo:

[...] sobre todo en los primeros momentos en los cuales nosotros nos conformamos como grupo, teníamos resistencias sí a que se nos incorpore otras gente porque veníamos de mal, con malas experiencias, [...] esas resistencia teníamos, después dijimos “no che, tenemos que abrírnos y trabajar con otras gentes (Entrevista caso B, 2021).

Es raíz del intercambio con las profesoras que cuestionaron su costumbre a trabajar con el mismo grupo, que la estudiante manifestó haber hecho una reflexión al interior del grupo a partir de la cual se dieron cuenta de que resultaba necesario saber trabajar con personas diferentes. Atendiendo a lo planteado sobre la intervención de un otrx, la entrevistada sostuvo que para que un aprendizaje se produzca es necesaria la predisposición personal a ello, pero se requiere además una contribución externa:

[...] un aprendizaje significativo siempre que uno se disponga también a que así sea [...] quizás también es necesario la motivación de un otro para despertar ese interés. Entonces para mí el aprendizaje tiene que ver con conocimientos, experiencias, que nosotros decidimos incorporar, es una decisión, con la ayuda de un otro. Para mí, básicamente, es eso, pero siempre recalco que tiene que estar la disponibilidad de uno, y es la mediación del otro (Entrevista caso B, 2021).

De este modo, el caso B describió al aprendizaje como vinculado a conocimientos y experiencias que el individuo decide adquirir, de la mano de la contribución de alguien más. Respecto al concepto de formación, así como el caso A, estableció la cuestión personal pero también la incidencia de lxs demás:

Entonces, si te tengo que dar una definición de la formación, sería muy, muy asociada a esto que nos dice Larrosa, que no es algo normado, no es algo preestablecido, sino ver a la formación como el conjunto de experiencias, como eso que nos pasa, y a lo cual le tenemos que prestar atención para que sea formación, y en eso que nos pasa obviamente está el otro, está el grupo (Entrevista caso B, 2021). El caso B define a la formación desde la perspectiva del autor Larrosa, explicando que esta refiere a lo que le acontece a la persona, que debe ser tenido en cuenta por esta para que implique formación como tal, y que en ello que le sucede, el otro y el grupo tienen presencia.

3) Acontecer de la vida universitaria

En esta categoría, las estudiantes detallaron situaciones que se asumieron como propias del recorrido en la universidad, y en particular en la carrera Ciencias la Educación, las cuales las llevaron a tomar decisiones sobre el modo de trabajo, personas con las cuales agruparse, y a formarse opiniones sobre el sentido de la formación. La información aquí descrita fue recabada a partir del relato de ciertas experiencias de las entrevistadas, que surgieron de preguntas referidas al modo de trabajo, o a las expectativas personales sobre la formación. El interés en la descripción de esta categoría es porque permite acercarse a las experiencias que las entrevistadas vivenciaron durante su recorrido formativo.

El **caso A** expuso que si en el cursillo de ambientación no se hubiese insistido en la idea de que los grupos debían ser conformados por 4 personas, ella habría continuado trabajando en par con la compañera con la que se conoció en el inicio:

Hay muchas cosas obviamente que decir de la carrera y cómo está planteada la carrera, pero entre ellas te podría mencionar que yo hubiese continuado con esa compañera que inicié el cursillo si no hubiesen dicho de entrada “vayan viendo con qué grupo van a trabajar porque ese va a ser su grupo que los va a acompañar”, no tenía que ser así necesariamente, nosotras hubiésemos comenzados las dos solas [...] decían que mínimo era 4, no me acuerdo bien, pero en cursillo decían eso, y estábamos nosotras, y quizás si no nos hubieran hecho esa bajada de línea tan tajante por ahí podíamos continuar y haber construido juntas (Entrevista caso A, 2021).

El hecho de que desde lxs docentes se incentivara la conformación de grupos desde un primer momento, llevó a que la entrevistada y su compañera decidieran separarse, incorporándose esta última a un grupo ya conformado, y ella sumándose a otros dos compañeros para evitar quedarse sin grupo. Respecto a esa insistencia en formar grupos, apuntó:

Por ahí no está tan bueno porque ponerte en una semana o dos semanas que estás entrando a un lugar nuevo, conociendo a nuevas personas, hacerte hacer eso así como, porque vos entrás a la facultad y decís “lo que dicen ellos se hace”, ¿me entendés? Entonces, encontrarte en esa situación “y si no hago qué pasa, me voy a encontrar sola”, si no nosotras hubiésemos seguido trabajando, porque realmente la charla de decir “vos te vas para un lado y yo me voy para el otro” sucedió a partir de eso, [...] para no quedarnos las dos solas [...]. Después en el trayecto de la carrera nos dimos cuenta de que no era tan así tampoco (Entrevista caso A, 2021).

Se sostuvo que si la insistencia para conformar grupos no se hubiera dado de esa manera, no se habría separado de su compañera en busca de agrupamientos con otras personas, y que eso se generó dado que al momento de ingreso a la facultad, la tendencia es hacer caso a lo que lxs docentes señalan. Sin embargo, en el transcurso de la carrera percibió que no era sumamente necesaria una conformación de grupo, como les habían indicado. Sobre el tiempo en la facultad, apuntó además que en otro momento de la carrera no podría trabajar y estudiar como posteriormente sí lo hizo porque la cantidad de materias no era la misma, y que lo recorrido en la universidad la ayudó tener otra perspectiva respecto a los grupos:

[...] en otro momento yo no hubiese podido estar trabajando y estudiando, más allá de que no tengo la misma carga, eh, carga de materias, lo estoy haciendo, eh, y sí, también de mi trayecto de estudiante me fue, o sea, la dinámica de la universidad, de la facu fue configurándome de alguna manera, esta visión de los grupos, de poder entender que yo sola, si bien puedo construir y soy capaz de construir y puedo [...] rendir de la misma manera que 4 personas juntas, no va a ser lo mismo, porque ahí va a estar marcado solamente mi impronta y por ahí quizás, hacerlo en grupo tiene de alguna manera otra riqueza [...], puedo hacer lo mismo, rendir de la misma manera, puedo rendir de la misma manera, pero no

va a ser el mismo contenido, no digo que uno sea mejor y el otro sea peor, es distinto, y eso se va a notar (Entrevista caso A, 2021).

Se apuntó entonces que su visión respecto a los grupos se debió en parte al recorrido en la carrera, en el cual descubrió que puede trabajar y cumplir con lo solicitado individualmente, pero que lo que produjera contaría sólo con su visión personal y que el grupo permite incorporar perspectivas diferentes que hacen que las producciones no sean mejores pero sí distintas. Ampliando esta cuestión del recorrido en la carrera, comentó la incidencia de los tiempos y organización que la carrera demanda, y cómo consiguió afrontar esa situación:

[...] la cuestión de los tiempos, de la organización, eh, estoy segura de que en otras carreras no me hubiese pasado lo mismo de tener que organizarme para estudiar, para fraccionar, para hacer distintas cosas a la vez, a mí me cuesta un montón sacarme el chip y ponerme el chip de otra materia, eh y el año pasado me vi en una situación de haber hecho doce materias o sea que lo pude hacer, entonces, sí, la cuestión de los tiempos es fundamental en la universidad (Entrevista caso A, 2021).

Señaló que es característico de esta carrera el tener que realizar diversas actividades al mismo tiempo, y tener que “fraccionarlo” para poder estudiar las diversas materias, y que esa es una cuestión que todavía le resulta difícil, pero que aun así fue capaz de realizar. Finalmente, para responder respecto a prioridades en su formación, la entrevistada sostuvo que a diferencia de tiempos pasados, luego consideraba que lo importante es la capacidad analítica, cuestión que cree crucial, y que responde a experiencias con docentes:

[...] antes creía que todo servía y hoy lo fundamental no son cuestiones conceptuales sino hacer el análisis, como ya tenemos otro posicionamiento por ahí, eh, no consumir lo que dicen los autores o que nos dicen que se puede llegar a dar de esta manera, no, sino tomarlo con pinzas, analizar las cosas, y verlo después cómo se puede aplicar a la realidad. Aplicar es una forma de decir, por eso te digo tomar con pinzas, no siempre va a suceder eso y eso también es algo que me marcó bastante durante toda la carrera, lo que nos decían los profesores muchas veces, yo sabía que eso no era la realidad, porque inclusive muchas veces cuando nos estaban dando la clase ellos no aplicaban lo que decían que

tenía que ser la realidad, entonces como que priorizo de alguna manera, lo que sí va a suceder, que no siempre sabemos y menos en una situación de clase (Entrevista caso A, 2021).

Es debido a su vinculación con lxs docentes de la carrera, que la entrevistada configuró sus prioridades de formación, a partir de los discursos y prácticas docentes a los que se vio expuesta, ella observó la necesidad de dar prioridad a la capacidad analítica en su profesión.

Por su lado, en esta categoría, el **caso B** relató su experiencia en primer año, en la cual formó grupo con diferentes personas, lo que le generaba incomodidad:

[...] el primer año como que me pasé por muchos grupos [...] fue catastrófico por así decirlo porque no tenía un grupo estable y yo parece que necesitaba preservar eso de la secundaria, el grupo estable con el que hacías todo, trabajabas bien, te ibas a tiempo a término todo, y el primer año no lo encontré y era como algo, una situación incómoda en ese sentido (Entrevista caso B, 2021).

El caso B mencionó que su intención era conservar el modo de trabajo grupal que había vivenciado en la escuela secundaria, a partir del cual cumplía en tiempo y forma con las actividades, y que no logró tal conformación en el primer año de la carrera, lo que le resultó problemático, puesto que señaló al grupo en relación a la estabilidad. En referencia a ello, relató una situación con una compañera que le generó afectación a nivel personal, que la llevó a reflexionar sobre la experiencia de la vida universitaria:

[...] imaginate que en el cursillo de ingreso había conocido a una chica y después se nos sumaron dos chicos más, y la chica cuando empezamos el cursado propiamente de las materias ella abandona, tipo abandona la facu, yo ya creía que era mi re amiga y bueno abandonó y que se yo, ponele doy un ejemplo, yo me quedé sola, tenía que hacer los trabajos grupales todo sola, y eso fue como una experiencia así de golpe de “we, va a dejar la carrera y yo tengo que hacer todo esto sola”, y lo hice, lo pude hacer y después me junté con otro grupo que a su vez también dejaron la carrera después por cuestiones de trabajo, eh, dejaron la carrera, y, bueno, esas experiencias por ejemplo, cómo te afectan puedo decir, te afectan en lo personal además de lo académico en lo personal porque yo me acuerdo cómo me sentía, ay re presionada, tenía de golpe un trabajo que estaba

pensado para hacerlo de modo grupal, o sea que esté ese otro ayudando, acompañando, tuve que hacerlo todo sola, entonces ahí en ese sentido era una sensación de crisis por decir así porque que de repente te diga “no mirá, yo dejo,” encima ni siquiera era con anticipación, ponele que tres días antes “yo dejo la carrera”, y fue como “waw”, y esas cosas te afectan y ahí también puedes decir que no es algo preestablecido, que también depende del otro, y la otra es otra persona con otra característica y con otra realidad distinta a la tuya y bueno, todo eso como experiencia, experiencia en la universidad. Está tu experiencia que también es atravesada te puedo decir por las experiencias del otro (Entrevista caso B, 2021).

La entrevistada detalló que cuando su compañera decidió dejar la carrera, no sólo se sintió sobrepasada académicamente sino también emocionalmente, puesto que debió realizar todas las actividades en solitario, dándose cuenta que ese tipo de experiencias influyen tanto en lo académico como en lo personal, llevando a generarle una sensación de “crisis”. Este hecho hizo que al día reflexionara sobre que la vida propia se ve interpelada por la vida del otro, que es diferente a una, generando situaciones que no se planifican, y que ello también es parte de la experiencia universitaria. Siendo así, cuando se le consultó por sus relaciones con pares y docentes en la trayectoria escolar, señaló, entre otras cuestiones, que es fundamental contar con un grupo de trabajo establecido con el que se tenga objetivos comunes:

[...] yo siempre recalco, con todas las personas que hablo, sí les digo que para mí es importante tener un grupo un grupo, un grupo nuclear, como matriz y que vos sepas que vas a poder contar y hacer todo para, si querés obviamente, avanzar con la carrera, eh, en el tiempo que está en el programa por así decirlo, y también de la forma que quieras. [...] Entonces eso lo puedes hacer con otras personas que piensen igual, porque si no es una situación estresante, si vos querés hacer bien las cosas y tenés el grupo que no, que quiere ser así no más para cumplir no más las actividades, eso te estresa. Entonces tenés que compartir con un grupo que piense, ehh tenga los mismos objetivos que vos (Entrevista caso B, 2021).

La estudiante sostuvo que la pertenencia a un grupo estable posibilita mantener el ritmo de la cursada en un modo y tiempo deseado, siempre y cuando se coincida en los

intereses, de lo contrario, podría resultar agobiante, y que esa es una cuestión que comentaba a otrxs porque lo considera relevante. En referencia a esta cuestión y respecto a lo que propone la carrera, señaló:

Sí creo que la carrera desarrolla mucho...Sí, desarrolla mucho la capacidad para trabajar con el otro, qué se yo, y por ahí lo de trabajar solo, la autonomía y demás, tiene que ver más con uno mismo por ahí, con la gestión de una misma por ahí. Por ahí hay personas, por hablar con compañeros y demás, que se acostumbran mucho a esto del trabajo grupal y cuando tenemos que trabajar solo como que es una situación un poco como conflictiva para uno (Entrevista caso B, 2021).

De acuerdo con la entrevistada, desde la carrera se fomentaba el trabajo en grupo, mientras que la capacidad de autonomía debía trabajarse por cuenta propia, y que a algunxs pares terminaba por resultarle dificultoso trabajar luego en solitarix, dado el acostumbramiento generado, al trabajo en grupo. Más adelante, amplió este aspecto diciendo que resultaba ser una exigencia el trabajo grupal en Ciencias de la Educación, y eso la llevó a, primero, trabajar en grupo para responder a esa demanda pero luego eso se tornó en una decisión:

Si, a ver, la carrera en sí te exige que trabajemos grupo, hay materias que te dicen “sí o sí, cuatro integrantes, o tres integrantes”, a veces cinco máximo, otras ocho, bastante variado esa cuestión, pero el grupo, lo que sea obligatorio trabajar en grupo, [...] yo siempre conseguí grupo por suerte-, pero por ahí hay compas que no conseguían grupos y lo ponían en los foros y demás, o hablaban con los profes cuando estábamos en la presencialidad, y le decían “bueno, para este trabajo sí haces solo, qué sé yo, porque no conseguía, pero para el otro tenés que conseguir grupo”, como que era clave eso de que puedas trabajar en grupo en algún momento. Y en mi caso, sí a ver, primero obviamente, en primer año, empecé a trabajar en grupo porque nos lo demandaban en las actividades de las asignaturas, y después fue como una elección esto del trabajo en grupo, después, recién creo que en segundo año, cuando tuve la experiencia pude dialogar y compartir con un grupo, entendí que es importante y es enriquecedor el trabajo en grupo. Y desde ahí es una decisión (Entrevista caso B, 2021).

El caso B expuso que las cátedras de la carrera exigen conformaciones grupales de distintas cantidades de integrantes, como una obligación, y que si bien ella nunca atravesó la situación de no tener con quiénes formar grupo, sí otrxs de sus compañerxs que llegaban a manifestarlo en los foros virtuales -con la intención de poder conformar grupos-, u ocasiones en que lxs docentes accedían a que trabajaran individualmente por única vez en determinadas actividades, solicitándoles que para las siguientes pudieran hacerse de un grupo de trabajo. Sostuvo también que su decisión de trabajar en grupo primero fue en respuesta a la solicitud de las materias, y luego se debió a la experiencia de diálogo y compartir que vivenció en un grupo en segundo año, lo que la hizo ser consciente de la importancia que porta formar grupo. A este respecto, sostuvo que en lo personal disfrutaba de estudiar y aprender y de la carrera, que esta era exigente en tiempos y actividades y allí radicaba la importancia de contar con un grupo de trabajo con el cual se pudiera trabajar armónicamente:

[...] disfruto mucho el aprender, disfruto mucho la carrera, me encanta la carrera, entonces por ahí para mí no es, a ver, no es tedioso, no es ree complicado estudiar Ciencias. Obviamente te demanda muchísimo tiempo como toda carrera, te demanda mucho tiempo y mucho estar encima, pero lo disfruto digamos entonces eso como que preservo, siempre disfruté mucho estudiar, aprender, es algo que me gusta. [...] Y, para mí eso es muy importante, tener un grupo en la carrera sobre todo, como demanda, eh, demanda muchas cosas por hacer, mucho tiempo y también deben tener disponibilidad de tiempo de todos los miembros del grupo para trabajar, trabajar de modo coordinado y coherente digamos, por eso para mí es importante tener un grupo de trabajo que te acompañe fijo y estable porque también lográs entenderte con las personas (Entrevista caso B, 2021).

Si bien la entrevistada señaló lo demandante que la carrera puede resultar, enfatizó en que ella disfrutaba de la misma y de lo que implicaba, sosteniendo que en realidad no era tan dificultoso su cursado y que el grupo estable de trabajo es el que posibilitaba responder adecuadamente a los requerimientos de la misma, de modo organizado, y que además este propiciaba el entendimiento personal. Finalmente, afirmó que considera que la formación recibida en la carrera fue la correcta en relación al desempeño laboral futuro, dada la exigencia del trabajo grupal que esta proponía:

[...] y nuestro futuro laboral es así, tenemos que trabajar con gente, ya sea como profe, bueno estás adelante de alumnos, estás con grupos, tenés que escucharlos, tenés que acompañarlos, tenés que ayudarlos, y todas esas cosas por ahí nosotros sí lo ejercitamos en el trabajo en grupo, por ahí otras carreras, no tienen eso de trabajar tanto en grupo y van a ser docentes digamos, se están por graduar como docentes y no están desarrollando esa capacidad de escuchar y acompañar al otro, entonces sí, yo creo que la formación aporta en ese sentido (Entrevista caso B, 2021).

Se señaló desde el caso B que la demanda de trabajar en grupo que desde la carrera se hacía era necesaria, puesto que, a diferencia de otras carreras docentes que no propician el trabajo grupal, en Ciencias de la Educación sí se lograba ejercitar la capacidad de escucha y acompañamiento gracias a esta exigencia, y que ello resulta crucial para el futuro laboral que demandaría relacionarse con grupos de personas con los cuales sería necesario dialogar, establecer relaciones de ayuda y escucha.

4) Experiencias personales que influyeron en el recorrido en la carrera

Esta categoría dio cuenta de situaciones que las entrevistadas atravesaron antes y durante la cursada, y que las llevaron a tomar decisiones sobre el ritmo de cursada que pretendían llevar, la realización o no de actividades extras clases, y la forma de trabajar. Lo central de esta categoría es que permitió aproximarse a comprender la importancia atribuida a su formación y a la vinculación con lxs otrxs de la formación.

El **caso A** inició señalando que antes había intentado trabajar y estudiar pero no había podido y que luego sí consiguió congeniar ambas cosas, puesto que no cursaba la misma cantidad de materias que antes sino aquellas que menos tiempo requerían, y que fue la decisión de trabajar la que la llevó a no cursar algunas materias:

El año pasado sí pude hacer eso de, de materias así de distintos años. Yo me recibí (de profesora) el 8 de marzo y sigo estudiando la licenciatura [...], y bueno empecé haciendo materias de la licenciatura este año y como tengo propuestas laborales, comencé a trabajar y fui dejando, y ahí fue como que fui dejando porque ese era mi compromiso conmigo, en ese sentido. Y aunque si bien dije, en otro momento, intenté eh, estudiar y trabajar y no me salió, ahora

como que le estoy encontrando la vuelta de alguna manera, no hago las materias que hacía en ese momento, hago lo que menos me demande, digamos (Entrevista caso A, 2021).

La entrevistada comentó que el año anterior sí había cursado materias de otros años, que ya se había recibido -de profesora- y se encontraba cursando la Licenciatura, en la que decidió dejar algunas materias ya que aceptó proposiciones de trabajo, dado el compromiso que tenía con ella misma respecto a esa cuestión, siendo que anteriormente no había podido congeniar estudio y trabajo. Contó además que inició la carrera aproximadamente a los 25 años y que por ello no era su prioridad establecer amistades, además de que se trataba de la cuarta carrera que intentaba estudiar, que al ir creciendo se fue apropiando de sus propios modos y que en un contexto diferente sí hubiese hecho un proceso similar al de sus compañerxs de clase:

[...] yo la carrera la encaré de otra manera, no quería hacer amistades, eh, yo ya era grande, tenía 25, creo que tenía 24/25 entonces relativamente grande, entonces como que decía “no quiero volver a pasar lo que están pasando estos chicos digamos, quiero dejarles su proceso”. Me pasó con mi primera compañera de estudio, mi compañera de estudio salió así, se dio de alguna manera que tengamos ese grupo de estudio, pero me vi en un momento en una situación en la que dije... O sea, tenía otra manera de ver las cosas, entonces no quería someterla a mi ritmo, entonces cuando uno sale de la escuela es como que busca ir con alguien, que se sienta cómodo, entonces es como que no teníamos los mismos gustos o los mismos riesgos, entonces es como que me decidí inconscientemente me fui decidiendo apartar, eh, también una a esa edad, a medida que van pasando los años, uno va creando mañas, modos, eh, también teniendo sus formas, eh, no tenía ganas de, como te dije, por más que pueda ser redundante, de hacer los mismos procesos que estaban haciendo los chicos que iban saliendo del colegio y entrando a la universidad. Yo tenía la carga de que era la cuarta carrera, entonces yo tenía que salir bien, me tenía que ir bien, entonces siempre tuve también esa carga de que me pesaba no saber cómo estudiar, entonces me tenía que esforzar más tiempo, entonces como que estaba muy enfocada en eso. En otro momento sí hubiese hecho el mismo proceso obviamente que todos, entonces en ese sentido digamos creo que ya la

predisposición fue marcando al momento de encontrar un grupo de trabajo (Entrevista caso A, 2021).

El caso A afirmó que, siendo grande de edad, había tomado la decisión de no buscar en la universidad relaciones amistosas, ya que también se sumaba el hecho de que era la cuarta carrera que se proponía estudiar y eso lo vivía como un peso; de allí que decidiera apartarse de las vivencias que sus compañerxs -a quienes define como recién egresadxs del secundario- iban a experimentar, asumiendo que ella debía darles lugar para que eso pudiera darse. Es por ello que se separó de su primera compañera de grupo, puesto que no quería que esta tuviera que ajustarse al mismo “ritmo” y forma en que ella pretendía encarar la carrera, ya que tenía la determinación de que la cursada de esta carrera debía ser exitosa -a diferencia de lo vivido en carreras previas-, y porque sabía que tendría dificultades para estudiar, dado que es una cuestión que siempre le había costado. Desde este lugar es que planteó que, si hubieran sido otras las circunstancias, probablemente sí habría decidido vivir los mismos procesos que sus pares y que su predisposición al trabajo grupal ya estaba delimitada. En este sentido, relató que al principio desconocía a qué se debía su incomodidad por trabajar en grupo, pero que luego entendió que para ella el grupo de trabajo debía ser de hasta tres integrantes puesto que más personas implican dificultades, que de hecho eso sucedió en una de las materias, y que es por ello que se remitía a ir conformando grupos a partir de las solicitudes de las cátedras:

[...] para mí el grupo perfecto eran de 3, y hasta ahí, ya más es como que era un problema y eso nos pasó me acuerdo en Grupos, como que de alguna manera nos exigían, ser un grupo numeroso, y se fueron presentado los problemas. Más o menos me pasaba eso, no podía encontrar un grupo donde todo dentro de todo tengamos un fin más o menos parecido, siempre iba probando y lo hacía no por gusto sino por demanda de las cátedras (Entrevista caso A, 2021).

La entrevistada asumió que para que el grupo de trabajo sea eficiente debe contar sólo con tres integrantes y que cuando en la cátedra de “Grupos” se solicitó la conformación de grupos más numerosos, las complicaciones se hicieron presentes; señaló que se le dificultaba encontrarse con personas con quienes coincidir en los objetivos para trabajar grupalmente y que, debido a ello, experimentaba formar grupos, pero no por placer sino por demanda de las materias. Considerando esta cuestión,

expuso que recién en el último año, en la licenciatura, trabajó con un grupo con el cual intercambiaba ideas, y sostuvo que antes no estaba predispuesta a trabajar en grupo, dado que ya había atravesado por otras carreras y eso le resultaba un peso, no sólo por lo que ya sabía sino también porque quería evitar repetir ciertas situaciones, de ahí su interés en intentar superar rápidamente los primeros años:

[...] recién ahora yo me estoy encontrando, por ejemplo, en materias de la licenciatura con personas que, que puedo decir y digo “qué bueno hubiese sido tener este grupo al inicio”, que se puede hablar, que se puede confrontar en el sentido de intercambiar ideas opuestas, o sea, confluir con otras personas, encontré eso que no había encontrado en su momento. [...] en ese momento era más esa mala predisposición por ahí, o sea, esto tiene que ver más con una carga personal, ya te digo de haber empezado otra carrera, ya tenía otros conocimientos también de cómo hacer las cosas entonces como que no tenía paciencia, eso, la paciencia. No tenía paciencia de volver a que otras personas se encuentren con eso que yo ya había encontrado [...] pero no tenía ganas de cometer los mismos errores, y que me señalen los mismos errores que yo ya había tenido en otro momento, entonces como yo ya sabía hacer, y eso no caía bien tampoco en un grupo, porque el grupo obviamente, quienes salían recién de la escuela tenían que cometer esos errores porque están en un proceso de aprendizaje, y yo no tenía esa paciencia, de esperar por ahí. [...] Yo los quería pasar volando porque decía “cuarta vez volver a pasar por esto, no”, no iba a tener paciencia tampoco, por eso te digo, es una cuestión personal, una predisposición y una carga que yo tenía (Entrevista caso A, 2021).

La “carga” personal que la entrevista señaló portar por haber abandonado otras carreras con anterioridad, la llevaron a decidir no involucrarse grupalmente, dado que ello implicaría congeniar con modos y tiempos diferentes al suyo, y su interés era concluir cuanto antes los primeros años de cursadas. Con ello, pretendía evitar repetir equivocaciones que ya había experimentado, procesos que ya había vivido, puesto que no tenía “paciencia” para esperar a que sus compañerxs -que se habían recibido del secundario recientemente- los vivieran, considerando además que sí debían vivenciarlos; sosteniendo en ello que además eso no era gratamente recibido al interior de los grupos que formaba. Fue así que se fue generando en ella una negativa a la conformación de grupos, hasta que en último año comenzó a trabajar grupalmente con

personas con las cuales se generaban intercambios que le hicieron pensar en lo positivo que habría sido coincidir antes con ese grupo, enfatizando de todas maneras en que lo primordial sobre su resistencia a formar grupos fue su posicionamiento personal frente a eso.

Por su lado, el **caso B** comentó que desde pequeña le gustaba la docencia, pero fueron docentes de Ciencias de la Educación que tuvo en el secundario quienes le recomendaron estudiar la carrera, ya que le gustaban las materias que ellas dictaban:

[...] la docencia en sí es algo que me gustó, me apasionó desde muy chiquita. [...] siempre desde chica me gustó enseñar entonces era como que desde muy chica yo ya tenía definido qué iba a ser, mi futura carrera iba a ser relacionada con la educación, con enseñar, con acompañar los procesos de un otro. Y después, cuando llegué a la secundaria sí, mediante el encuentro con otras docentes, formadas en Ciencias de la Educación también, bueno, ahí me enamoré aún más de la carrera y dije esta es la carrera que me gusta. [...] Fue por recomendación de mis profesoras porque a mí también me gustaban mucho esas materias (Entrevista caso B, 2021).

Si bien desde niña sabía que su elección de carrera estaría vinculada a la docencia, por recomendación de sus profesoras -en Ciencias de la Educación- de la escuela secundaria que dictaban materias que le agradaban, decidió cursar la carrera. La entrevistada contó que durante la secundaria realizó una capacitación en lengua inglesa que le permitía ejercer en ese nivel y en el nivel primario; durante un año trabajó en su pueblo como profesora de inglés de niños, y estudiantes particulares y también enseñó danza -ya que es profesora de ello-, todo eso con el fin de ser más autónoma. Transcurrido el año decidió ir a Resistencia para estudiar la carrera en Ciencias de la Educación, y a partir de ello ya no pudo seguir trabajando puesto que ya no disponía de tiempo:

Lengua inglesa. Ajá. Que realicé para enseñar en nivel primario, nivel secundario, [...] Y trabajé antes de ingresar en Ciencias de la Educación, yo trabajé acá en mi pueblo un año, me quedé un año acá a trabajar y ah, cómo sería, adquirir autonomía y así porque no estaba como preparada para una vida sola en otro lugar, sin mi familia, me quedé un año acá a trabajar y adquirir así autonomía [...] y trabajé con un grupo de kids, sería de chiquitos, eh,

enseñándole inglés a ellos y después tenía alumnos particulares de inglés, y también, después otra cosa que hice fue enseñar danza, yo soy profe de danza [...] Me quedé ese año a enseñar y después decidí, bueno, ir a Resistencia a estudiar Ciencias de la Educación [...] bueno con esta carrera obviamente no pude seguir enseñando porque no encontraba tiempo si quería hacer bien la carrera, es como muy demandante, entonces no, no podía trabajar, estudiar y seguir trabajando si quería rendir como yo quería en la carrera digamos (Entrevista caso B, 2021).

Su decisión de trabajar, luego de terminar el secundario, como profesora de inglés y de danza durante un año en su pueblo, se debió a que pretendía ganar “autonomía” puesto que no se sentía preparada para vivir sola en otra ciudad; sin embargo, al iniciar la cursada en Ciencias de la Educación, dada lo demandante que esta resulta, debió dejar de trabajar para poder cursarla en los tiempos que pretendía. También sobre Ciencias de la Educación, señaló que son pocas las oportunidades para trabajar individualmente, que en su mayoría se plantean trabajos en grupo, siendo sólo el primer año en el que debió rendir finales en soledad, pero aun así se había preparado con una compañera. Cuenta que, a partir de ese momento, siempre rendía aunque sea en pareja, y es recién en el último año donde, desde las materias, se plantea el pensar la propia trayectoria, por lo que es un trabajo individual:

Sí, sí, en muy pocas, o sea, si yo tengo que pensar a ver algo que hice de modo individual como exámenes, qué se yo, son pocas las materias. Quizás ahora también en quinto año, que nos hacen pensar acerca de nuestras trayectorias de formación justamente, bueno eso es personal así que sí lo hacemos, eh, hacemos un trabajo individual (Entrevista caso B, 2021).

En este sentido, comentó que la carrera permite desarrollar la capacidad de trabajo con el otrx, y que la autonomía de trabajo depende de la gestión propia, por lo que, comentó, algunxs de sus compañerxs acostumbradxs a trabajar en grupo tienen dificultades para las instancias individuales; sin embargo a ella no le generaba conflictos puesto que si bien le gustaba mucho trabajar en grupo, también le gustaba el trabajo individual dado la autoexigencia que la caracteriza, y su formación académica anterior en la capacitación en lengua inglesa, donde trabajaban mayoritariamente en forma individual.

La entrevistada apuntó que la carrera exigía el trabajo grupal y que si bien en un inicio conformaba grupo para responder a las demandas académicas, luego lo hizo por elección, a partir de su segundo año: “[...] en segundo año, cuando tuve la experiencia puede dialogar y compartir con un grupo, entendí que es importante y es enriquecedor el trabajo en grupo” (Entrevista caso B, 2021). Las distancias físicas y los tiempos de cada uno de los integrantes del grupo resultaban ser una desventaja para trabajar grupalmente, pero tampoco fueron un impedimento para ello, y el hecho de que ninguno de los integrantes de su grupo se encontrara trabajando, resultaba ser algo positivo:

[...] las desventajas que encontramos nosotros como grupo, era en cuanto a la localización, por ejemplo de cada uno, yo estaba residiendo en Resistencia, pero por ahí los fines de semana quería venir sí o sí a mi pueblo, perdón, eso no mencioné, soy del interior, de San Roque Corrientes, y mi compañero estaba residiendo en Resistencia también pero es de Villa Ángela, y D*** es de, de Fontana. Entonces como que estábamos, si bien entre semana con F**** no teníamos problema porque encima estábamos medio cerquita, y D*** sí tenía que venir de Fontana, ya se quedaba, pero igual, o sea, no era como un problema porque cuando teníamos que trabajar, ningún problema, ella se quedaba en mi departamento incluso, no había problemas. Pero sí, quizás por ahí, también está esa desventaja de que “bueno yo tengo que irme a mi casa, tengo que estar con mi familia también”, y bueno los horarios por ahí, que no se haga muy de noche también para volver a nuestras casas cuando nos juntábamos a trabajar así físicamente, presencialmente, esa era una desventaja por ahí, la localización de cada uno y los horarios. Después también, por suerte, ninguno trabajaba, ninguno trabajaba además de estudiar, entonces como que era nuestro tiempo exclusivamente dedicado a la facultad entre semanas (Entrevista caso B, 2021).

La entrevistada señaló que al interior de su grupo, lo que tomaban como desventaja del trabajo grupal es tener que acordar para coincidir en tiempos ya que cada uno pertenecía a localidades de origen distintas y los fines de semana querían regresar a ellas; a eso se sumaban las distancias que los separaban, aunque ello tampoco impedía que pudieran reunirse presencialmente para trabajar, puesto que acordaban que su compañera se quedase a dormir en su departamento cuando se hacía muy tarde, y una

cuestión que se detalla como positiva es que, al no trabajar ningunx, el tiempo del que disponían era dedicado específicamente al cursado de la carrera.

5) Incidencia de experiencias previas en las elecciones de modo de trabajo

En esta categoría se describieron acontecimientos que vivieron las entrevistadas y que influyeron en las decisiones que tomaron respecto a cómo preferían trabajar en la universidad; esto se indagó a partir de preguntar sobre sus trayectorias académicas y sus experiencias en grupo. Lo que aquí se detalla posibilitó dar cuenta de qué motivó a que construyeran sus vínculos con lxs demás, de uno u otro modo.

El **caso A** señaló que siempre ha tenido dificultades para saber cómo estudiar, o qué hacer para aprender puesto que estudiaba de memoria y que aún hoy no logra poseer un método de estudio. Sostuvo que al llegar a la carrera desconocía la importancia de contar con un grupo de trabajo en las cuestiones académicas, lo que era acrecentado por sus trayectorias académicas previas, y su determinación personal hacia el recorrido. Nunca me planteé la cuestión de trabajo en grupo, [...] en la escuela no era tampoco que hacíamos muchos trabajos en grupos, en las otras carreras no existía el trabajo en grupo, y yo no sabía que en esta carrera era netamente un trabajo grupal, pero yo siempre lo pensé para el lado de los vínculos sociales digamos, yo no sabía que tenía que tener un grupo fijo, no sabía que era estudiar tampoco, todavía seguía en proceso, entonces no sabía lo importante que era tener un grupo de estudio. [...] Yo ya era grande, tenía 25, creo que tenía 24/25 entonces relativamente grande, entonces como que decía “no quiero volver a pasar lo que están pasando estos chicos digamos, quiero dejarles su proceso”. [...] No tenía ganas de, como te dije, por más que pueda ser redundante, de hacer los mismos procesos que estaban haciendo los chicos que iban saliendo del colegio y entrando a la universidad. Yo tenía la carga de que era la cuarta carrera, entonces yo tenía que salir bien, me tenía que ir bien, entonces siempre tuve también esa carga de que me pesaba no saber cómo estudiar, entonces me tenía que esforzar más tiempo, entonces como que estaba muy enfocada en eso. En otro momento sí hubiese hecho el mismo proceso obviamente que todos, entonces en ese sentido digamos creo que ya la predisposición fue marcando al

momento de encontrar un grupo de trabajo. Me marcó un montón, y tuve siempre problemas con todos, entonces también en el sentido de que no me sentía cómoda. En un primer momento no sabía que se correspondía o qué tenía que ver, pero después a medida que iba pasando el tiempo yo tenía claro que 3 son multitud, para mí el grupo perfecto eran de 3, y hasta ahí, ya más es como que era un problema y eso nos pasó me acuerdo en Grupos, como que de alguna manera nos exigían, ser un grupo numeroso, y se fueron presentado los problemas. Más o menos me pasaba eso, no podía encontrar un grupo donde todos dentro de todo tengamos un fin más o menos parecido, siempre iba probando y lo hacía no por gusto sino por demanda de las cátedras. Yo a medida que iba pasando yo iba encontrando mis maneras, mis formas, me iba adecuando a lo que yo creía que podía llegar a ser y cumplir y como bueno, me fui cerrando (Entrevista caso A, 2021).

La estudiante enfatizó en que desconocía lo que implicaba trabajar grupalmente ya que lo consideraba una cuestión meramente de establecimiento de vínculos, y que tampoco sabía que la carrera solicitaría trabajos grupales, a eso se sumaba que también tenía dificultades para estudiar; eso la llevó a evitar agruparse en un intento por distanciarse de los procesos que sus compañerxs deberían vivenciar y que ella ya había atravesado en el cursado de otras carreras, siendo además de mayor edad. Estos aspectos se describieron como algo penoso, de ahí su interés particular en que su paso por esta carrera fuera eficaz, aunque reconoció que en otro momento sí se habría tomado el tiempo de vivenciar las mismas experiencias; sostuvo que eso la definió, que al momento de trabajar en grupo no se sentía confortada sino todo lo contrario, teniendo conflictos con todos los grupos. Si bien al principio desconocía por qué se sentía de ese modo, con el tiempo descubrió que se debía a que su definición de grupo remitía sólo a tres personas, que cuando el número de integrantes excedía esa cantidad, los conflictos se presentaban, como sucedió en una de las cátedras; además, no se había encontrado antes con personas que tuvieran el mismo objetivo en cuanto al grupo, y ella había ido definiendo sus formas de trabajo propias, por lo que se fue ensimismando.

Al respecto, afirmó que pasar el tercer año fue para ella la señal de que finalizaría la carrera, es por eso que primer y segundo año estaba decidida a avanzar lo más rápido posible con el fin de evitar abandonar nuevamente una carrera; eso condicionó su predisposición personal a conformar grupos:

[...] para mí pasar la barrera de tercer año, yo creía que me recibí, quiere decir “acá me quedó”, porque yo hasta tercer año yo podía haber dejado la carrera, entonces, primer y segundo año yo los quería pasar volando porque decía “cuarta vez volver a pasar por esto, no”, no iba a tener paciencia tampoco, por eso te digo, es una cuestión personal, una predisposición y una carga que yo tenía (Entrevista caso A, 2021).

Su interés en aprobar rápidamente los dos primeros años con el objetivo de no abandonar otra carrera, definieron su posicionamiento personal de no querer conformar grupos de trabajo. Si bien luego consideró que puede resultar constructivo trabajar en grupo, antes no era así, también debido a que sus ideas no eran aceptadas, y sostuvo la dificultad de contactarse con otras personas que se dispongan al trabajo grupal (Canales, Alvarado y Pineda, 2000) en ello señala la cuestión de los egos:

Se puede construir y pueden salir cosas muy lindas del trabajo en grupo, si se trabaja con respeto, con apertura, con predisposición a la opinión del otro, eso yo en ese momento no lo tenía cuando comenzaba la carrera, hoy sí puedo decir que la tengo, pero también sucedía del otro lado también que no era aceptada mi opinión, yo me daba cuenta; [...] no siempre te encontrás con personas que de alguna manera están dispuestas a trabajar en grupo, me parece, en el sentido de poder aceptar la idea de construcción en conjunto. Siempre en un grupo hay un perfil, porque ahí se juegan mucho los egos, en un grupo siempre hay un perfil del que quiere, no es el que quiere, sino que sobresale su idea y los otros siguen porque no saben para dónde ir (Entrevista caso A, 2021).

El caso A expuso que puede ser muy positivo trabajar grupalmente, siempre que haya una postura abierta a que se propicie la aceptación de las ideas ajenas, actitud de la cual no disponía al inicio de la carrera, y tampoco había encontrado en sus compañeros de grupo. En ello señaló que no todos se disponían al trabajo grupal entendido como una producción conjunta, porque en él también resaltaba quienes querían que sus ideas se aceptaran por sobre las demás; de allí que sostuviera que no todos poseyeran el mismo concepto de lo que implica trabajar en grupo:

[...] Yo creo que es la, no todos tenemos el concepto, y está bien digamos, no todos tenemos el concepto de lo que es el trabajo grupal [...] y, eso también fue

condicionando mi decisión y mi rechazo de alguna manera a trabajar en grupo y a buscar el grupo (Entrevista caso A, 2021).

Se aprecia que la entrevistada expuso que antes no tenía predisposición al trabajo en grupo y de que se percataba de que sus aportes no eran bien recibidos, a lo que se sumó el no conocer personas que tuvieran la misma percepción del trabajo grupal; es a partir de estas vivencias previas que, cuando debió reunirse con el grupo con el cual trabajó en quinto año, experimentó una sensación de mal estar por temor a que algo similar volviese a ocurrir, y afirmó que continuó prevaleciendo ese temor, lo que da cuenta de cómo lo experimentado con anterioridad, incidió en sus decisiones y vivencias posteriores sobre el trabajo en grupo:

[...] la primera reunión que tuvimos, a mí, cuando estoy muy nerviosa por ejemplo, muy cargada, me duele mucho la cabeza, y me pasó eso, y me pasa cuando me conecto, me desconecto y automáticamente me baja, ese malestar, y no pasó nada malo, pero es la carga que yo ya traigo de trabajar en grupo y decir “no, que no pase nada malo” y tener esa tensión, o que no se discuta, o que, que es parte de un grupo, pero como yo ya vengo con esa cosita, con esa incomodidad o con ese temor, de que vuelva a suceder, eh, me pasa, me sigue pasando (Entrevista caso A, 2021).

Al caso A, tener que reunirse en grupo le resultaba desagradable a nivel físico, dado que sentía miedo de que se generaran situaciones conflictivas como con anterioridad había experimentado, y era una sensación que seguía padeciendo.

Por su lado, el **caso B** relató que hizo una capacitación en lengua inglesa para poder enseñar en los niveles primario y secundario, y trabajó ejerciendo la docencia un año antes de ingresar a la carrera, y también enseñando danza clásica; todo ello con un fin específico:

Yo trabajé acá en mi pueblo un año, me quedé un año acá a trabajar y ah, cómo sería, adquirir autonomía y así porque no estaba como preparada para una vida sola en otro lugar, sin mi familia, me quedé un año acá a trabajar y adquirir así autonomía, a ser como tendría (Entrevista caso B, 2021).

Como no se sentía lista para mudarse sola a otra ciudad, decidió trabajar durante un año en su pueblo. Contó además que desde el primer año de la secundaria trabajó en

grupo y que quizás pretendía perpetuarlo en la universidad, en la cual el primer año le resultó difícil puesto que no contaba con un grupo de trabajo fijo. Se conoció luego con su compañera de grupo, que atravesaba la misma situación, por lo que decidieron trabajar juntas a partir de segundo año, y conformar grupo con un compañero más:

Lo que tengo también es que en la secundaria se formó un grupo así de amigas, de, éramos 4, que a su vez éramos grupo de trabajo, y fue algo que desde primer año del secundario, hasta finalizar la secundaria. Y bueno es algo que por ahí yo pienso y también me pasa ahora en la universidad, al finalizar el primer año, ya casi al inicio de segundo año de la facu, yo me encuentro con una compañera que me dice [...] si alguien estaba libre para estudiar [...] y ahí nos conocemos con esta chica [...] ella venía de un grupo en el cual no se sentía cómoda, a mí me pasaba lo mismo, el primer año como que me pasé por muchos grupos. El primer año fue catastrófico por así decirlo porque no tenía un grupo estable y yo parece que necesitaba preservar eso de la secundaria, el grupo estable con el que hacías todo, trabajabas bien, te ibas a tiempo a término todo, y el primer año no lo encontré y era como algo, una situación incómoda en ese sentido. Y ahí me encuentro con esta chica que le pasaba lo mismo, y decidimos trabajar juntas en segundo año, y empezamos a trabajar juntas que se yo, se nos sumó un chico más que era compañero de ella [...] y bueno ahí se formó un grupo de 3, o sea nosotros desde segundo año hasta ahora, el último año de la carrera, el quinto año, estamos juntos (Entrevista caso B, 2021).

Como en durante toda la secundaria su grupo de cuatro amigas era también su grupo de trabajo con el cual podía organizar tiempos y actividades, así que estaba acostumbrada a ello, por lo que no haber podido conformar grupo en el primer año de la universidad fue vivido como una situación muy problemática hasta que se encontró con una chica que buscaba compañera de estudio, con la cual decidieron agruparse e incorporar luego a otro compañero, conformando así un grupo de trabajo hasta la actualidad.

La entrevistada relató que, si bien ocasionalmente incorporaban personas al grupo de trabajo, se negaban a que esa fuera una cuestión permanente, dadas sus vivencias previas; sin embargo, luego lo hicieron incluso durante la pandemia adaptándose al

modo de trabajo virtual. Destacó también la importancia que le otorga al grupo para avanzar en la carrera:

después sí, se nos van incorporando algunas personas en algunas materias, pero recuerdo que sí, sobre todo en los primeros momentos en los cuales nosotros nos conformamos como grupo, teníamos resistencias sí a que se nos incorpore otra gente porque veníamos de mal, con malas experiencias, entonces nosotros nos conocimos, trabajamos tan bien, y teníamos como resistencia a que otro se nos incorpore [...] Bueno, esas resistencia teníamos, después dijimos “no che, tenemos que abrirnos y trabajar con otras gentes”. [...] el año pasado que fue en estos tiempos de pandemia, trabajamos con otra gente, incluso el doble desafío que implicaba trabajar con otra gente en la modalidad virtual. [...] y bueno, lo pudimos hacer, no sé cómo pero fue una experiencia nueva para nosotros, muy nueva porque ponerse de acuerdo con ocho personas en la virtualidad era como...Y bueno, lo hicimos. Y sí, pero para mí, yo siempre recalco, con todas las personas que hablo, sí les digo que para mí es importante tener un grupo un grupo, un grupo nuclear, como matriz y que vos sepas que vas a poder contar y hacer todo para, si querés obviamente, avanzar con la carrera, eh, en el tiempo que está en el programa por así decirlo, y también de la forma que quieras (Entrevista caso B, 2021).

El caso B sostuvo que, si bien habían trabajado con otras personas en determinadas materias, especialmente cuando se conformaron grupalmente, estaban negadxs a que se les incorporasen más personas al grupo, porque habían vivido situaciones problemáticas previas respecto a conformaciones grupales, pero luego reflexionaron que debían ser capaces de trabajar con otrxs. Eso fue lo que sucedió durante la pandemia en la cual debieron hacer trabajos grupales de hasta ocho integrantes, lo que señaló que les resultó desafiante, dado que se sumaba la cuestión de la no presencialidad, pero aun así lo hicieron; y remarcó que, en diálogo con otrxs, mencionaba la importancia de contar con un grupo de trabajo para poder cursar la carrera en el tiempo estipulado, y en el modo deseado.

6) Rasgos de aprendizaje atribuidos al trabajo grupal

En esta categoría se abordó lo que las entrevistadas reconocieron como aprendizajes de diversa índole (intelectuales, personales) derivados de trabajar grupalmente, la intención era dar cuenta de qué es lo que ellas consideraron que aprendieron gracias a este modo de trabajo. Para ello, se cuestionó sobre cuáles eran las ventajas y desventajas del trabajo en grupo, el motivo sobre las decisiones que llevaron a elegir o no este modo de trabajo, y se tuvieron en cuenta otros datos ofrecidos por las entrevistadas a raíz de otras preguntas.

En el **caso A**, la estudiante planteó que el grupo de estudio contribuye sobre todo a la constancia, a conservar un ritmo de realización de actividades académicas cuando afirma que “una al no tener el grupo de estudio como que pierde el ritmo” (Entrevista caso A, 2021). Basado en esto, relató que en su experiencia, haberse separado de una compañera con la que había iniciado a trabajar fue lo que la perjudicó en términos de finalización universitaria, y que gracias al grupo al que su entonces compañera se incorporó, ella sí logró finalizar la carrera en cinco años.

[...] el no seguir trabajando con ella porque una al no tener el grupo de estudio como que pierde el ritmo. Traigo el caso de una compañera con la que había iniciado el cursillo, ella encontró un grupo, y la llevó re bien, inclusive ella terminó al año justo, o sea, terminó a los cinco años, al ideal que debería, y eso se corresponde muchísimo con haber tenido un grupo de estudio, un grupo que la lleve a esa constancia y al ritmo de la carrera en sí, de la constancia (Entrevista caso A, 2021).

La entrevistada entendía que el no seguir trabajando con su compañera de cursillo le dificultó la cursada, y que esta sí logró concluir la carrera en los cinco años, dado que contó con un grupo de estudio que la ayudó a tener constancia. Sostuvo además que el grupo es necesario para “construir”, esto entendido en términos de realización de trabajos escritos que, en lo personal, le resultaban difíciles de iniciar cuando afirmó “a mí siempre me costó un montón comenzar a hacer un trabajo [...] nunca supe cómo comenzar, y ahí era, que yo trabajaba individualmente, y preguntaba a otras compañeras” (Entrevista caso A, 2021). Señaló también que recién en su último año consiguió trabajar con un grupo en el cual cada integrante colaboraba en la construcción del texto. Además, indicó:

“Lo puedo hacer yo sola, puedo hacer lo mismo, rendir de la misma manera, puedo rendir de la misma manera, pero no va a ser el mismo contenido, no digo que uno sea mejor y el otro sea peor, es distinto, y eso se va a notar. “ (Entrevista caso A, 2021).

De este modo, dio cuenta de que si bien consideraba que puede trabajar y cumplir con entregas y solicitudes de trabajos prácticos de manera individual, estos sólo estarían cargados de apreciaciones personales mientras que el trabajo en grupo permitiría enriquecer las perspectivas, sin embargo, ello no implicaba que un modo de trabajo u otro sea mejor en términos académicos, simplemente fueron mencionados como diferentes.

Por su parte, el **caso B**, indicó que lo importante del grupo es que el trabajo sea coordinado en cuanto a tiempos y actividades, dada la gran demanda académica de la carrera, y que en ella se basa lo crucial que resulta contar con un grupo estable, que posibilita además el entendimiento en las relaciones personales. Comentó que con su grupo coordinaban los momentos de trabajo y los de esparcimiento, y que para ello, era importante que más allá de la amistad, mutuamente se incitaran a trabajar cuando fuera necesario. Sostuvo que allí radica la importancia de contar con un “grupo nuclear” que contribuya a avanzar con la carrera, del mejor modo, pero que eso sólo es posible si todxs lxs integrantes coinciden en los objetivos académicos. De lo contrario, afirmó, podría resultar agobiante que mientras algunxs pretendieran cumplir con las actividades de forma eficiente, otrxs aspiraran sólo a dar término a las actividades sin intentar cumplir del modo más adecuado con ellas.

Añadió que trabajar en grupo le permitió “correrse de su egocentrismo”, puesto que debió aprender a trabajar en equipo delegando responsabilidades y tareas a partir de los comentarios que le hacían sus compañerxs al respecto. Abonando a esto, comentó que la ayudó a ser más flexible consigo misma puesto que si bien continuaba luego siendo autoexigente, ya no sentía la presión de años anteriores dado que le “hicieron entender” que eran un equipo en el cual todxs debían trabajar y aportar lo mismo al grupo, que no debía sobrecargarse, y por ello señaló lo que le significa el trabajo en grupo:

Y bueno como experiencia eso, yo siempre comento que mi grupo como que me hizo poder ser más flexible conmigo misma, si bien sigo siendo autoexigente, por ahí no estoy tan estresada como años anteriores porque, bueno, me hicieron

entender eso, que somos un equipo, que todos tenemos que trabajar y aportar lo mismo al grupo, que no tengo por qué sobrecargarme, entonces eso para mí fue una experiencia enriquecedora (Entrevista caso B, 2021).

Pese a la autoexigencia que sostuvo que la caracterizaba, la entrevistada manifestó que sus compañerxs de grupo la ayudaron a que no sintiera los mismos niveles de estrés que años atrás, puesto que, gracias al intercambio con ellxs, entendió que no debía extralimitarse en las actividades; esto es destacado como algo valioso. Apuntó que fue a partir de segundo año cuando tuvo la oportunidad de trabajar en grupo y descubrió que le resultaba enriquecedor dada la posibilidad que brinda de escuchar otras voces diferentes a la de unx, y esto le permitía ampliar la propia perspectiva cuando sostiene “es bastante enriquecedor para nuestra formación trabajar en grupo porque podés escuchar el otro, te ayuda como ampliar tu mirada, ver otras perspectivas que capaz la tuya en algunas cuestiones por ahí podemos estar como limitados” (Entrevista caso B, 2021). Enfatizó que desde su vivencia personal resultó “enriquecedor” para la formación por el diálogo que se genera en el grupo, hacer y que le hagan a unx preguntas, cuestionarse mutuamente, y que a todxs lxs miembros de su grupo le resultaba “constructivo” el trabajo grupal. Desde su perspectiva, el contacto con el otrx aportaba puesto que quizás hace notar aspectos que no habían sido considerados, en ello sostuvo:

Somos tres, y siempre en todas las, en todos los temas que nosotros trabajamos o dialogamos, para mí ellos me aportan y enriquecen mucho en mi formación, como así yo también creo que para ellos ¿no? Siempre tenemos este diálogo, nos es muy constructivo trabajar en grupo (Entrevista caso B, 2021).

De esta manera, el caso B asumió que tanto lxs integrantes de su grupo a ella como ella a lxs otrxs miembrxs, se brindaban mutuamente aportes formativos. Esta importancia que la entrevistada atribuyó al aprendizaje de la escucha del otrx se debe que lo vinculaba con el futuro desempeño laboral como un elemento necesario, puesto que, sostuvo, “y nuestro futuro laboral es así, tenemos que trabajar con gente, ya sea como profe, bueno estás adelante de alumnos, estás con grupos, tenés que escucharlos, tenés que acompañarlos, tenés que ayudarlos” (Entrevista caso B, 2021). La capacidad de escucha que señaló como necesaria para al futuro laboral, ella dijo que se ejercitaba en el trabajo grupal, por lo que consideraba que la formación que se brindó desde la

carrera era “adecuada” en ese sentido, ya que se incentivaba el trabajo en grupo. La entrevistada sostuvo que el grupo además resulta motivador, y que el grupo se convierte

en un sostén, cuando dijo “el grupo es tu apoyo, muchas veces el grupo es tu apoyo

emocional [...] quizás si no estaba ese otro que te anime, que te alienta, que te empuja, capaz no te animás a hacer muchas cosas” (Entrevista caso B, 2021); de esta manera, afirmó que la importancia del grupo también radicaba en el aspecto emocional, más allá de lo estrictamente académico. Y respecto a este punto, señaló que si bien es necesario

un tiempo individual de aprendizaje, consideraba fundamental poder compartir con otrx que hablarlo, o imaginarte que hay un otro y hablarlo, para mí es importante eso”

(Entrevista caso B, 2021). Considerando esta cuestión, al consultarle por estrategias de aprendizaje referenció a “la grupal” (Entrevista caso B, 2021) y expuso que “el grupo te ayuda a aprender, el diálogo con el grupo, así como estamos hablando ahora por ejemplo, el diálogo te ayuda muchísimo, hacerle preguntas a tu compañero, que te cuestione, que te haga preguntas” (Entrevista caso B, 2021).

Finalmente, afirmó respecto al grupo: “me ayudó también en lo personal, a entablar mejores relaciones por así decirlo” (Entrevista caso B, 2021), sosteniendo que lo que se aprende en el trabajo en grupo puede trasladarse a las relaciones con las demás personas, puesto que la escucha del otrx, o en su caso también, el abrirse a otras formas de ver y hacer para darle lugar a otro punto de vista, la ayudó en sus relaciones con otrxs además de con lxs integrantes de su grupo.

7) Rasgos de aprendizaje atribuidos al trabajo individual

Al igual que en la categoría anterior, en esta se pretendió dar cuenta de los aprendizajes que las estudiantes pudieron reconocer pero, derivados del modo de trabajo individual, y para ello se consideraron las respuestas sobre ventajas y desventajas del trabajo individual, y comentarios surgidos a partir de otras preguntas. La intención con estas dos últimas categorías era finalizar enfrentando lo grupal con lo individual, desde el sentido estrictamente pedagógico.

En este aspecto, el **caso A**, señaló que siempre tuvo dificultades para iniciar con la redacción de un trabajo, y que trabajando individualmente, acudía a otras compañeras para consultarse de qué manera podía realizar lo solicitado pero que, eventualmente luego de un tiempo, pudo comenzar los trabajos por su cuenta, y así señala que llegó a una “completa autonomía de hacer los trabajos” (Entrevista caso A, 2021). De igual modo, comentó también su experiencia en una cátedra en la que por diferencias internas al grupo de trabajo, decidió abandonarlo y debió realizar las actividades, que describió como difíciles y a las cuales se debía dedicar mucho tiempo, individualmente:

Y me encontré en una situación de que, sucedió algo en el grupo, que yo decía “a esta altura tiene que estar pasando esto”, y no me sentí bien, es algo que tengo también, y no me sentí bien y decidí dar un paso al costado, para evitar conflictos, para evitar, no sé, yo había tenido un problema de salud y no fue recepcionado digamos de alguna manera, entonces dije “no, para evitar problemas me salgo y ya”, y es Pasantía, vos a Pasantía no la podés hacer individualmente, tuve que hablar con la profesora y dije “uy qué hago acá porque es pesado lo que hay que hacer, es un montón lo que hay que hacer”, y me encontré que pude, digamos hacer lo mismo, inclusive se me destacó que pude hacer lo mismo que pude haber hecho en grupo (Entrevista caso A, 2021).

Fue a raíz de una dificultad médica que no fue considerada al interior del grupo en el cual estaba trabajando, que el caso A tomó la decisión de dejar el grupo para trabajar de forma individual en Pasantía pese a que estaba segura de que no podía hacerlo sola. A partir de esta decisión de trabajar individualmente, la entrevistada comentó que se descubrió a sí misma como pudiendo realizar esas tareas que estaban pensadas para 4 o 5 personas, ella sola, siendo esto un aspecto que se le destacó en la cátedra:

[...] soy capaz de construir y puedo hacer lo mismo que hacen, no digo lo mismo, pero rendir de la misma manera que poder rendir 4 personas juntas, no va a ser lo mismo, porque ahí va a estar marcado solamente mi impronta y por ahí quizás, hacerlo en grupo tiene de alguna manera otra riqueza, ¿lo puedo hacer yo sola? Lo puedo hacer yo sola, puedo hacer lo mismo, rendir de la misma manera, puedo rendir de la misma manera, pero no va a ser el mismo contenido, no digo que uno sea mejor y el otro sea peor, es distinto, y eso se va a notar. Y eso me di cuenta gracias a la experiencia justamente que tuve el año

pasado de verme en el último trayecto de pasantía haciéndolo sola (Entrevista caso A, 2021).

La estudiante entonces decidió trabajar por su cuenta dadas las diferencias personales con integrantes del grupo, y logró ser capaz de responder aun así a lo solicitado; y destacó que si bien eso es posible, era consciente de que de ese modo la producción sólo contaría con la perspectiva individual, aunque ello no implicara que fuera un trabajo de menor calidad, simplemente sería distinto a una construcción grupal, cuestión de la que pudo darse cuenta a partir de tener que trabajar sola en Pasantía. Esta y otras experiencias la llevaron a un “proceso interno” a lo largo de los años, de prestar atención a que cada vez le resultaba más difícil trabajar en grupo, y a darse cuenta de que llegó un momento donde se encontró “sola”; fue entonces que decidió abrirse a la posibilidad de trabajar grupalmente. A eso se sumó que coincidió en su último año con un grupo en el que sus integrantes la hacían sentir cómoda pero, dado que podía haberse encontrado con algo similar antes, y ella no tenía esa predisposición, asume que la apertura a trabajar con este grupo se debió a ese “proceso personal” que venía realizando respecto a las relaciones con las personas, siendo eso entonces lo que le posibilitó el encuentro con dicho grupo de trabajo:

Yo lo doy más como un proceso personal también conmigo, que yo lo vengo trabajando, a mí la relación con las personas [...] por eso te digo, tiene que ver con un proceso mío, con la carga que yo le doy a los vínculos sociales. Por este lado, “no está bien lo que estabas haciendo, esta mala predisposición, fijate cómo te vas quedando”, por eso te digo, toda una cuestión en conjunto y bueno con estas personas sucedió que me encontré digamos, y sucede cuando tiene que suceder, en el momento que tiene que suceder, y si estás preparado estás preparado. Porque inclusive, quizás en el trayecto de la facultad de estudiante del profesorado, eh, me hubiese encontrado en una situación con personas que yo podía confluír, pero también tenía que ver con un posicionamiento mío (Entrevista caso A, 2021).

La entrevistada enfatizó en que fue su posicionamiento personal hacia un proceso de cambio y apertura lo que dio pie a este encuentro, el modificar su propia imagen y verse como profesional y que, después de mucho tiempo de intentar, pudo alcanzar esa meta. Sostuvo que ese proceso interno de mucho análisis propició su nuevo posicionamiento

frente a la cuestión grupal. Por último, comentó que el aprendizaje se relaciona con la experiencia individual, que la persona debe estar dispuesta, y que el aprendizaje alcanzado va a depender del recorrido a corto o largo plazo que la persona transite.

Por su parte, en esta categoría el **caso B** expuso que recuerda con precisión las actividades que debió hacer individualmente dado que, a lo largo de la carrera, fueron muy escasas. Una de ellas fue en una cátedra en la cual las profesoras solicitaban una actividad individual argumentando que la mayoría de las veces se trabajaba de

Después otra cosa que recuerdo, haber hecho sola, como son tan pocas, las forma grupal y por tanto, se pretendía algo diferente:

recuerdo bien, es en Antropología Social y Cultural, teníamos que hacer como un ensayo de alguna temática que a nosotros nos guste, que elijamos, y eso también era hacerlo individual, pero son re pocas, justamente la profesora había planteado eso, que siempre trabajamos en grupos, y compañeros de años anteriores le habían planteado eso, que también estaría bueno hacer algo solos, y por eso nos había hecho hacer eso a nosotros (Entrevista caso B, 2021).

En este sentido, la estudiante planteó que se vuelve necesario el trabajo individual porque “después, cuando nos vayamos a trabajar, pienso yo, no va a estar siempre nuestro mismo grupo, no, vamos a tener que trabajar con gente distinta, pero también, en algún momento, tenemos que trabajar solos, saber trabajar solo” (Entrevista caso B, 2021).

De este modo, la entrevistada señaló la importancia del trabajo individual dado que será requerido en el futuro desempeño laboral, y aportó que el aprendizaje es posible siempre que la persona está dispuesta a él, y que para ello, en ocasiones se requiere el incentivo de un otro: “va a haber un aprendizaje significativo siempre que uno se disponga también a que así sea, uno nunca va a aprender significativamente si está cerrado a eso, si a uno no le gusta, eh, o quizás también es necesario la motivación de un otro para despertar ese interés” (Entrevista caso B, 2021). En este punto, afirmó que lo básico del aprendizaje puede implicar una “lectura solitaria y comprensiva”, que se suma al uso que hacía de otras técnicas de estudio como la elaboración de resúmenes, resaltado de ideas principales, etc., pero que luego de eso, era necesario compartir aquello aprendido: “y después de eso leo, pienso, y comparto, para aprender, comparto, para mí es fundamental, tenés que hablarlo, o imaginarte que hay un otro y hablarlo,

para mí es importante eso.” (Entrevista caso B, 2021). De este modo, para la entrevistada, el aprendizaje se concretaba cuando, luego de la instancia individual, se hacía a otrx partícipe de lo aprendido.

Análisis de Categorías

La realización del análisis involucró examinar las categorías anteriormente descritas desde un análisis tripartito, es decir, con: 1) los datos de las entrevistas, 2) los conceptos abordados en el marco teórico y 3) las interpretaciones propias que como investigadora realicé sobre esos datos.

1) Experiencias de formación en la Universidad devenidas de relaciones con lxs otrxs

Cabe señalar, en primer lugar, que siendo la categoría integradora, todo su contenido se analizó en términos de cómo entiende a la experiencia el autor de base, Larrosa. Esto es, aquello que nos pasa y lo que genera el proceso de pensamiento, modificando al ser (2004); asumiendo a la formación como un camino que no está pre-escrito y a lxs otrxs involucradxs en el proceso de formación como lxs sujetxs con quienes se encuentra y se relaciona quien se forma (Larrosa, 2000).

Para el **caso A**, los intercambios con lxs docentes a lo largo de su trayectoria escolar y académica se convirtieron en experiencias de formación, dado que contribuyeron a definirla como profesional, sin que estuviera planificado que así fuera. Esto refiere específicamente a que tomó en consideración de esos intercambios, aquello que no quiere imitar o reproducir como futura docente. La entrevistada explicó que comúnmente mantenía una relación de distancia en su vínculo con ellxs, salvo con docentes específicos que, con su accionar y modo de enseñar, la ayudaron a sentirse capaz. Ello daría cuenta de que, para la entrevistada, los intercambios con lxs docentes no fueron positivos en su mayoría, atendiendo -sobre todo- al hecho de que el acercamiento se generó con docentes que la motivaron. Pudo haberse debido también a esos intercambios con lxs docentes lo que produjo que, en un inicio, no quisiera ser profesora, sino hasta el cursado de prácticas cuando se percató de que sí le gustaba

esto indicaría que lo vivenciado en ellas, cambió su propia subjetividad, lo que implicaría una experiencia a decir de Benjamin (citado en Vignale, 2009).

Sus resistencias por formar grupos de trabajo, dado que su cohorte había avanzado más rápido en la carrera y ella pretendía formar grupo sólo con personas que conociera y supiera que trabajaban, hicieron que -al llegar a tercer año- se diera cuenta que no tenía con quien agruparse, lo cual fue otra experiencia que la ayudó a interrogarse por sus formas de vinculación con lxs demás. Llegado este punto, debió trabajar en último año en Pasantía y Memoria con personas que no conocía y con las cuales conflictuó, por lo que abandonó el grupo y decidió hacer el trabajo solicitado en forma individual, pese a que -en principio- no se creía capaz de hacerlo, y, sin embargo, logró realizarlo con éxito, descubriéndose capaz; de este modo, hacer el trabajo sola para el cual no se percibía preparada y aun así desempeñarse competentemente daría cuenta de otra experiencia.

Es los primeros años las situaciones conflictivas acontecidas en los grupos de trabajo hacían que el caso A deseara que los vínculos y actividades concluyeran lo más rápido posible. Esta situación se modificó el último año, cuando conoció a un grupo de trabajo con el que sí se entendía para trabajar. Si bien conocerlxs es reconocido por la entrevistada como un factor influyente en su posición frente al trabajo grupal, también destacó la importancia del proceso individual que llevó adelante para tener una mayor predisposición y paciencia para con el trabajo en grupo, apuntando a que -aunque se hubiera encontrado con las mismas personas anteriormente-, la predisposición a trabajar con ellas no sería la misma dada su posición de negativa al trabajo en grupo, ya asumida. De esta manera, el intercambio con esas personas, los procesos reflexivos derivados de ellos, la primera negativa al trabajo grupal y el consiguiente cambio en su predisposición a eso, evidenciaron otra experiencia.

Por su parte, el **caso B** se describió como una persona autoexigente que, si bien en la secundaria aceptaba la integración de miembrxs que no aportaran al trabajo grupal sólo por lazos de amistad, en la facultad eso ya no era admitido; puesto que como grupo coincidían en que el trabajo debía hacerse entre todxs. Es por ello por lo que, al inicio de su constitución como grupo, se negaban a integrar a otras personas, dado que habían vivenciado situaciones insatisfactorias con otras personas en trabajos grupales. Esta resistencia se vio modificada en tiempos de pandemia, puesto que se les solicitó trabajar

con otrxs desde la virtualidad, y fueron capaces de hacerlo. Sumado a ello, incorporaron las herramientas virtuales que la pandemia trajo aparejadas, para poder trabajar a la distancia; sin este hecho, no lo habrían considerado. Tanto el trabajo con otrxs además de lxs del grupo matriz, como el uso de las herramientas virtuales, implicaron experiencias de formación dado que posibilitaron modificar un estado anterior al interior del grupo, a partir de la reflexión que propiciaron.

El caso B sostuvo que las actividades que se solicitaban individualmente eran muy pocas, y que consideraba que deberían combinarse, tanto el trabajo individual como el grupal, dado que el futuro laboral implicaría ambas modalidades de trabajo; sin embargo, se infiere que, para la entrevistada, el trabajo en grupo se destacó porque le brindaba otros aportes de índole personal. Por ejemplo, cuando relató que, si no hubiera sido por su compañera que en primer año la impulsó a presentarse a rendir los finales, ella no habría rendido, apuntando a que el grupo ayuda a adquirir valor convirtiéndose, también, en un apoyo emocional siendo así, más que una mera modalidad de trabajo. Se infirió, entonces, que el haber trabajado en grupo fue -en sí mismo- una experiencia de formación, dado lo anteriormente mencionado, pero, además, porque el hecho de haber trabajado en grupo implicó, para la entrevistada B, adquirir habilidades de relaciones interpersonales como aprender a escuchar al otrx, que también se asumieron como importantes para el desempeño laboral, así como establecer mejores relaciones con lxs demás.

A partir de los contenidos y propuestas de cátedra del último año, la perspectiva del caso B, de lo que la formación implicaba se modificó, pasando de considerarla como la linealidad de la cursada a entenderla como algo no planificado; en donde lo personal y lo académico se condicionan uno a otro; esta apertura a un modo diferente de pensar la formación remite a la experiencia en términos de Vignale (2009) quien la plantea como la capacidad de dar espacio a lo distinto, es decir, a un hecho que transforma un estado de cosas y a quien lo vive. Desde esta mirada, es la experiencia de trabajo en grupo -en sí- lo que la entrevistada consideró que aporta a la formación y no lo que se solicita como actividad, puesto que, asumiendo la perspectiva de Larrosa, la entrevistada señaló que es lo que le pasa a la persona, tanto académica como personalmente, lo que hace a la formación.

En esta línea, el caso B, recordaba, recurrentemente, lo que una profesora del último año le dijo: “recordemos que nosotros no somos dos personas [...] ‘ah bueno, yo profesora, y yo persona’”; y reflexiona “somos una persona que está influenciada no cierto por lo personal [...] y por las vivencias académicas y cómo eso se va conjugando para el futuro profesional” (Entrevista, caso B, 2021). Se dedujo entonces que esta última idea, la entrevistada B llegó a elaborarla y a sentirse identificada con ella, a partir de sus vivencias y aprendizajes, lo cual remite a lo que plantean Contreras Domingo, Quiles-Fernández y Paredes Santín (2019) sobre que en el saber docente -en formación en este caso-, no se escinde lo profesional de lo personal ya que el ser persona que enseña involucra hacerse docente como una forma de vivir, y el conocimiento profesional no se puede separar de la configuración de la propia vida. De esta manera, el hecho de que estos pensamientos estuvieran presentes en el caso B, dieron cuenta de experiencias de formación vividas, y se correspondieron con este concepto.

Continuando con lo que las cátedras de último año le aportaron al caso B, se resaltó la capacidad de reflexión que posibilitaban desarrollar y que, hasta entonces, no había sido ejercitada en otras materias que se describieron de índole técnica; antes de cursarlas, el caso B consideraba que todo debía seguir una linealidad en un tiempo específico y de determinada manera y que cuando eso no se lograba, le resultaba desagradable. Sin embargo, a partir del cursado de las últimas materias de la carrera, eso se modificó según señaló: “[...] te ayudan a desarrollar la reflexión [...] importante para la formación [...] Entender que no es algo lineal [...] Este año me hizo romper como con, con eso, [...] poder entender con esas materias que es importante el parar” (Entrevista caso B, 2021). Pudo verse en su planteo una clara influencia de Larrosa, tanto en su modo de entender a la formación como en su concepción de experiencia, pues plantea a la experiencia como aquello “que nos pasa” (2004, p. 28). Del mismo modo, le atribuyó importancia a la reflexión en ese proceso, entendiendo que es la experiencia la que desencadena el pensamiento, ya que a partir de eso que le sucede y le afecta, la persona piensa (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010).

Considerando esta cuestión del intercambio que la entrevistada del caso B mantuvo con los contenidos específicos del último año, y cómo ellos la hicieron cambiar de ideas, llegando al punto en que se apropió en su discurso y en la narración de sí misma de lo que los textos proponen al decir por ejemplo “[...] idea de la formación, las experiencias que tuvimos, de cómo eso nos van constituyendo como un futuro

profesional [...] Entender que no es algo lineal” (Entrevista caso B, 2021), se pudo remitir a lo que señala Moreno (2015) sobre que la experiencia también se construye a partir de lecturas que provocaron algo en el ser, que lo afectaron.

La capacidad de ser flexible ante la realidad que es cambiante, también es algo que el caso B destacó del cursado del último año como fundamental para el futuro laboral, puesto que sostuvo que, si ello no fuera posible, situaciones como la pandemia no podrían haberse afrontado. Esto puede evidenciarse, cuando la entrevistada B planteó: “entender esto de la flexibilidad [...] la realidad en sí, es cambiante [...] es importante fomentar la reflexión [...] después ante otra realidad, ante otro contexto como pasó por ejemplo en el caso de la pandemia ‘qué hacemos’” (Entrevista caso B, 2021). En ese sentido, reflexionó diciendo “Esa cuestión del parate, de la reflexión, de la autoevaluación, tendría que ser incorporado no cierto, de modo transversal en la carrera y no tan concentrado en el último año” (Entrevista caso B, 2021); y añadió que si bien hubo algunas instancias que posibilitaban espacios reflexivos antes, la mayoría de la formación que la carrera proponía se centraba en las cuestiones técnicas hasta que se alcanzaba al último año. En este, la entrevistada B resaltó la experiencia en las prácticas de residencia que se asumió resultaron positivas dado que su profesora a cargo le posibilitó estar en contacto con lxs estudiantes desde un inicio y vincularse con ellxs, lo que se infirió, la motivó aún más para culminar la carrera. De esta manera, tanto la configuración de flexibilidad propiciada a partir de los espacios reflexivos que el último año propuso en la carrera, como lo vivido en las prácticas de residencia, para la entrevistada B se convirtieron en experiencias de formación puesto que la afectaron al punto de modificar ideas y conductas, despertar procesos de pensamiento e incentivar modos de actuación.

Tanto en el caso A como en el B, se pudo apreciar lo que señala Vignale (2009) sobre que la experiencia implica un padecimiento puesto que un algo distinto provocó un cambio en la propia subjetividad, y así el ser se transforma a partir de eso diferente, esa es precisamente la experiencia. En su intercambio con docentes, compañerxs e incluso con los contenidxs, ambas entrevistadas fueron permeando su personalidad, reconociendo mutaciones personales en su trayecto y su paso por la universidad. Vivenciaron situaciones con lxs demás que no pudieron controlar y que las perturbaron y, reflexión mediante, las modificaron (Cruz y Taborda Chaurra, 2014). Esto se pudo observar cuando el caso A decidió trabajar sola, dejando su grupo de trabajo en Pasantía

y Memoria, debido a conflictos y, gracias a ello, se demostró a sí misma ser capaz de construir y avanzar académicamente por su cuenta, o como cuando el caso B, en su intercambio diario con su grupo, aprendió a vincularse mejor y creció en aptitudes personales. En esta línea, señala Moreno (2015), que la experiencia no tiene lugar sin un otrx, y que la subjetividad se puede constituir desde la alteridad (Vignale, 2009).

Sin embargo, se pudo apreciar un mayor reconocimiento a la incidencia de esxs otrxs en el caso B quien, en forma explícita, mencionó la influencia de lxs demás en sus decisiones y en sus modificaciones, aludiendo sobre todo al impacto que tuvo en su crecimiento el trabajo en grupo. Se pudo dar cuenta de ello, cuando planteó, por ejemplo: “[...] las experiencias grupales, eso es lo que aporta a la formación, no el trabajo en sí” (Entrevista caso B, 2021). Mientras que, parecía ser, que el caso A se posicionó desde la autorreferencia, en cómo determinadas circunstancias condicionaron sus decisiones académicas y personales. En ese momento, eh, me hubiese encontrado en una situación con personas que yo podía confluír, pero también tenía que ver con un posicionamiento mío” (Entrevista caso A, 2021).

Pese a ello, al hablar sobre lxs docentes, parecía que ambas le daban la misma preponderancia, lo cual llevó a pensar que el caso A consideraba más importante la influencia de lxs formadorxs que la de lxs propixs pares, y que el caso B colocaba a ambas en el mismo nivel de importancia en cuanto a la formación. La importancia asignada al grupo de pares por parte del caso B, dio cuenta del desarrollo de un sentido de pertenencia para con su grupo, que condicionó su forma de transitar la universidad (Piola, 2012) puesto que, por ejemplo, las decisiones se tomaban en grupo, como cuando mencionó la “negativa grupal” y su posterior apertura a trabajar con otrxs, o cuando mencionó su desarrollo personal y profesional a partir del diálogo que se generaba en el grupo; esto demostró lo estructurante que resulta el otrx en la configuración de la propia subjetividad (Piola, 2012). Se evidenció así, en ambos casos, el encuentro con otrxs que se hicieron presentes en sus experiencias de formación, y ya sea, reconocida o no -en mayor o menor medida-, la incidencia de lxs mismxs, tanto pares como formadorxs.

La influencia de lxs docentes que ambas destacaron, tanto en su formación profesional como personal, remitió a lo que Contreras Domingo, Quiles-Fernández y

Paredes Santín (2019) plantean sobre que, en el intercambio entre docentes y estudiantes, las experiencias del otrx movilizan la propia subjetividad, dado que

trasladan a la persona a la propia historia. Esto pudo verse evidenciado cuando el caso A

se definió en lo que no quería ser como profesional, a raíz de reflejarse en lo que había vivido con sus docentes y como cuando el caso B sostuvo que la flexibilidad adquirida en el último año a raíz de los contenidos propiciados por las docentes le permitió afrontar la situación de pandemia; ese intercambio posibilita expandir la propia

experiencia puesto que ya no se consideran historias “ajenas” sino que nos implican (Contreras Domingo, Quiles-Fernández y Paredes Santín, 2019), denotando una vez más con ello, experiencias formativas, acontecimientos que produjeron cambios en el pensamiento y actuación de las entrevistadas.

El caso A señala que iniciar los trabajos le generaba dificultades y que, por eso, acudía a compañeras para que le ayudaran, argumentando que en cierto punto “el grupo ayuda a construir” (entrevista caso A, 2021), hasta que logró hacerlo por su cuenta. Se pudo apreciar que esto no fue retomado desde el lugar que ocuparon lxs otrxs en ese avance, sino -más bien- desde una idea de progreso personal. En ese sentido, ella planteó que, pese a las indicaciones docentes, el trabajo en grupo no es sencillo puesto que es difícil coincidir con otrxs en la misma idea, respecto a lo que implica trabajar en grupo, lo que contribuyó a su negativa en relación con esa modalidad de trabajo.

Se infirió así que, más allá de que otrxs hayan colaborado para que ella aprendiera sobre la redacción de trabajos y que, por ello, se reconoció la posibilidad de construcción que trabajar con otrxs propicia, esto no es percibido como trabajar en grupo para la entrevistada, lo cual estaría en consonancia con lo que señalan Hernando Polo y Aragonese Ayuso (2010) puesto que para estxs autorxs, trabajar en grupo implica mantener interacciones durante un extenso período llegando así, a desarrollar lazos de solidaridad entre lxs integrantes y una identidad grupal, aspectos que el caso A no vivenció. Pese a ello, en el último año de la carrera el caso A se agrupó con unxs compañerxs con los cuales sí pudo coincidir. Estas cuestiones dieron evidencias de que lo considerado pedagógico para el caso A, tiene que ver con que el otrx puede aportar a las posibilidades de construcción o elaboración, pero que cuando no le fue posible

acordar pensamientos, prefirió evitar las vinculaciones, demostrando que, el lugar del otrx en lo pedagógico para el caso A, no le resultó demasiado relevante, lo que pudiera corresponderse con lo que plantea Malander (2014) sobre que en los niveles de educación superior es primordial que lxs estudiantes aprendan autónoma y autorreguladamente, controlando su propio aprendizaje, y distó así, a su vez, de lo que plantea Pierella (2012) respecto a que en la universidad, el otrx par es una figura que incentiva a estudiar, y por tanto, se convierte en un referente.

Respecto a lxs docentes, sostuvo que fue en el último año del secundario que un profesor la ayudó a darse cuenta de que tenía capacidad de estudio, cuestión que siempre se le había dificultado. Duschatzky (2008) diría que tanto su relación con ese docente como con el grupo con el cual sí pudo coincidir en los modos de trabajo, se trataron de un encuentro, es decir, un tropiezo con experiencias de otrxs, que sucede siempre que se esté abiertx a ello, y que modifica las cosas puesto que lleva a unx a pensarse, y a conversar con unx mismx y con otrxs, y así a comenzar otro camino; se trata de un encuentro donde lxs sujetos construyen un “entre” que genera que ese encuentro sea recordado, tal como le pasó al caso A en ambas situaciones, ya que se infirió que, a partir de conocer a esas personas, logró trabajar en grupo, y que mediante ese docente, cambió su visión de sí misma. Se pudo deducir entonces que lo pedagógico en estas ocasiones tuvieron que ver con aprendizajes sobre sí misma que la entrevistada llegó a alcanzar, a partir del encuentro con esas personas, sobre cómo aprendió sobre su propia capacidad, y sobre su posibilidad de construir en conjunto.

En ese sentido, planteó el caso A un concepto de formación como asumir un “posicionamiento personal” frente a lo que se vive en tanto estudiante y profesional, a lo que se suma lo que aportan lxs docentes y lxs pares, y en ello lo central es la experiencia para configurar el propio ser estudiante o profesional. En esta definición brindada por la entrevistada, se apreció una cercanía con lo que Suarez (2011) sostiene sobre que, lo sucedido en las instituciones educativas se vincula a los significados que docentes y estudiantes le adjudican a lo que les sucede, ya sea a partir de sucesos planificados o no, y que, en términos del autor, eso se considera experiencia pedagógica. Se observa entonces que para el caso A, la formación se considera en términos de experiencia pedagógica desde la perspectiva de lxs autorxs que, en el marco teórico, la trataron como aquella que se genera específicamente al interior de las instituciones educativas y

que generan reflexión, siendo entonces para esta estudiante, la institución educativa el contexto específico donde ocurre la formación. De esta forma, lo pedagógico de lxs demás para la entrevistada A pareciera que se vinculó más a la intencionalidad docente de brindar aprendizaje, quedando en un segundo plano de incidencia los aportes pedagógicos que lxs pares pudieran realizar, y que lo considerado de verdad relevante en términos formativos refirió más bien a lo que desde la individualidad se pudiera reconocer o generar.

Por otro lado, el **caso B** sostuvo que trabajar en grupo fue una decisión a partir de segundo año, luego de que tuvo la experiencia de poder dialogar y compartir con otrxs en grupo, a lo cual atribuyó la posibilidad de enriquecerse con la pluralidad de perspectivas y que, tanto a ella como al resto de su grupo, les resultó constructivo el trabajo grupal, dado que todxs aportaron mutuamente a la formación del otrx. En este sentido, lxs integrantes de su grupo la ayudaron a que fuera menos autoexigente, que se estresara menos ya que el trabajo se distribuía entre todxs, con lo que aprendió a no a hacerse cargo de todas las tareas sino a delegarlas, entendiendo que la construcción es conjunto y así, logró desarrollar la capacidad de no enfocarse solamente en sí misma. De este modo, el grupo contribuyó a su formación no sólo académica sino también relacional, y gracias a ejercitar la escucha al otrx y el diálogo, señaló que el grupo contribuyó a que estableciera mejores relaciones. Se apreció en su relato una noción de grupo de aprendizaje cooperativo donde lxs integrantes trabajan juntxs con buena predisposición, sabiendo que el rendimiento grupal depende de todxs y cada unx, y que se prestan apoyo personal y académico, maximizando los aprendizajes de todxs (Johnson, Johnson y Holubec, 1999); haciendo evidente así que lo pedagógico en cuanto lxs otrxs pares que la entrevistada reconoció, tiene que ver tanto con cuestiones organizativas y académicas, como de índole vincular.

Pese a lo positivo que consideraba trabajar con un grupo establecido, el caso B expuso que algunxs docentes cuestionaban el hecho de que siempre trabajaran juntxs lo cual, apuntó, les hizo reflexionar sobre la negativa que tenían como grupo de trabajar con otras personas, por lo que se plantearon que tenían que ser capaces de abrirse a otrxs dado que al momento de ejercer no siempre podrían elegir a sus compañerxs de trabajo. Esta decisión del grupo de reflexionar y cambiar su modalidad habitual de trabajo a partir de lo planteado por algunxs docentes, se vincula a la noción de

experiencia pedagógica en términos de Moreno (2015), quien -si bien se centra en lxs docentes y no en lo que le acontece a lxs estudiantes- la entiende como aquella devenida de interrogarse sobre las propias prácticas (vale aclarar que la autora lo plantea a partir de preguntas guía), lo cual posibilita transformar el pensamiento docente -de nuevo, en formación en esta ocasión- y los modos de enseñanza -aprendizaje/trabajo-, dando por sentado así que la experiencia pedagógica requiere del otrx para autocompletarse, tal como le sucedió al grupo que, a partir de los cuestionamientos de esxs otrxs docentes, reflexionaron sobre sus rutinas, evidenciando el aporte pedagógico -en este caso, en materia reflexiva y de cambio actitudinal- que porta la interpelación de lxs otrxs (docentes).

El hecho de que el caso B haya asumido que el grupo la ayudó a crecer en lo personal y que a partir de lo que las profesoras le manifestaron hayan decidido abrirse a otrxs, remite a la noción de experiencia que plantea Vignale (2009) en la que se sostiene que el sujeto se transforma mediante la diferencia, cuando es capaz de dar lugar a lo distinto, a una situación que cambia un estado de cosas, y también transforma a quien la vive. En este punto, se puede traer a Larrosa (2004) quien acerca el concepto de otrxs en la formación, es decir, esxs sujetxs que están presentes en la vida de quien se forma y con quienes se construye una relación, que pueden ser tanto pares como formadorxs. De este modo, se ha dado cuenta de cómo la presencia y el cruce con otrxs (pares y docentes), es valorado por la entrevistada B en términos pedagógicos, pues detalló qué fue capaz de hacer y aprender a partir de eso. Desde este lugar de la mediación de un otrx, el caso B apuntó que el aprendizaje se da por una predisposición personal a incorporar conocimientos, experiencias, pero que resulta necesaria la motivación y/o mediación de alguien externo; y la formación para ella es, en consonancia con Larrosa según señaló, algo que no está establecido de antemano y que se vincula al conjunto de experiencias que “nos pasan” y a las que deben atenderse, en las que por supuesto –aseguró- está el grupo, el otrx, lo cual demuestra la mayor importancia otorgada por este caso en comparación al caso A, a las relaciones con lxs otrxs en lo pedagógico. Se asumió que, cuando la entrevistada B mencionó la consideración que debe tenerse respecto a lo que nos sucede, refirió a la reflexión que indica Larrosa (2004) que la experiencia como tal genera, dado los efectos que provoca en quien la vive; así, tanto el caso B como Contreras y Pérez de Lara Ferré (2010) coincidirían en plantear que toda experiencia es formativa y, por tanto, se podría decir, que no depende ni del contexto ni

de la intencionalidad; y que lxs otrxs tienen una fuerte incidencia en la cuestiones pedagógicas personales.

Carli, (2012) señala que la relación con lxs pares es fundamental en la universidad ya que a partir de ella se construyen las formas de esta allí, lo que hace que la “fraternidad estudiantil” sea un aspecto originario de la universidad; sin embargo, se advierte que para el caso A, las relaciones con pares no se consideraban en absoluto necesarias para el aprendizaje, más bien parecieran pensarse como algo inevitable de la vida universitaria, mientras que para el caso B sí se destacó la importancia de vincularse con otrxs pares, tanto para la construcción pedagógica como para el crecimiento personal. De este modo, para el caso B el par se convirtió en un otrx significativo, una figura de autoridad desde la cual construyó su identidad, y un soporte que la motivó y movilizó (Pierella, 2012). Fue evidente que mucho de lo que sucede en las instituciones educativas no está planificado, y lo esté o no, docentes y estudiantes construyen experiencias a las que le otorgan significado y valor (Suárez, 2011) particulares.

3) Acontecer de la vida universitaria

Se pudo inferir que el **caso A**, hace responsable a la exigencia de la carrera de trabajar en grupo, del haberse separado de su primera compañera de trabajo, cuando afirmó “[...] decían que mínimo era 4, no me acuerdo bien, pero en cursillo decían eso, y estábamos nosotras, y quizás si no nos hubieran hecho esa bajada de línea tan tajante por ahí podíamos continuar y haber construido juntas” (Entrevista caso A, 2021); esto la llevó a cuestionar ese hecho como innecesario, dado que en el transcurso del cursado pudo notar que la conformación grupal no era tan imprescindible como se había sugerido, cuando señaló “[...] Después en el trayecto de la carrera nos dimos cuenta de que no era tan así tampoco” (Entrevista caso A, 2021). Esto, condujo a que se retomase lo descrito en el apartado anterior sobre cómo mucho de los sucesos de los establecimientos educativos no están planeados y, sin embargo, docentes y estudiantes construyen experiencias con significado respecto a ellos (Suárez, 2011), puesto que se infirió que la estudiante no creía que la carrera demandaría hacer grupos de trabajo, lo que se convirtió en una vivencia negativa para ella ya que se “obligó”, tal como lo compartía, a separarse de su compañera de cursillo y, por su parte, las docentes que

habían insistido en esa conformación de grupos, tampoco habían previsto que eso tuviera tal impacto en la estudiante.

En función de lo que la carrera exige, el caso A planteó que en el último año sí pudo trabajar y estudiar dado que no tenía la misma carga de materias y que, ese recorrido realizado, la “configuró” respecto a lo que piensa sobre el trabajo en grupo. En este sentido, reconoció que trabajar en grupo difiere del trabajo individual porque si bien una

4 personas juntas, no va a ser lo mismo, porque ahí va a estar marcado solamente mi ^{de} impronta y por ahí quizás, hacerlo en grupo tiene de alguna manera otra riqueza [...]” (Entrevista caso A, 2021). Se dedujo que, para el caso A, allí radicaría lo valioso del trabajo grupal, y que ese descubrimiento se debió -en parte- a la dinámica de la vida en la universidad que proponía, recurrentemente, la realización de trabajos grupales; en esto, se pudo intuir que, quizás la permanente convocatoria a este modo de trabajo por parte de la Carrera fue con ánimos de propiciar la formación de profesionales tanto en conocimientos como en relaciones sociales (Baez y Cadoche, 2019). Aun así, la entrevistada A, planteó que individualmente es posible responder también a lo solicitado, lo cual no implica que un modo de trabajo sea mejor que otro, pero que el aporte o no de otrxs en los trabajos, sería evidente.

Se pudo conjeturar que a la entrevistada A, el cursado de la universidad le resultó demandante en cuanto a tiempo que requirió dedicarle y formas de organización que debió llevar adelante para poder responder, eficientemente, a la carrera cuando mencionó, por ejemplo: “la cuestión de los tiempos, de la organización, eh, estoy segura de que en otras carreras no me hubiese pasado lo mismo de tener que organizarme para estudiar, para fraccionar, para hacer distintas cosas a la vez” (Entrevista caso A, 2021). Otra cuestión que la entrevistada manifestó de su recorrido en la universidad fue que, encontrarse con ciertos docentes la llevó priorizar en su formación la capacidad de análisis más que los contenidos teóricos en sí, puesto que según relató, algunxs docentes “no aplicaban lo que decían que tenía que ser la realidad” (Entrevista caso A, 2021), lo cual hizo que cambiara sus prioridades y asumiera, luego, necesario tener sus propias consideraciones para la interpretación de textos y contenidos. Esto llevó al concepto de otrxs en la formación, esto es, quienes que se encuentran con quien se forma y con lxs

que se genera una relación, en este caso, formadorxs (Larrosa, 2000), con lxs que se genera un encuentro en términos de Duschatzky (2008), donde a partir de él, algo se transforma puesto que demanda pensar y pensarse, dialogando con otrxs y con unx mismx.

Por su parte, el hecho de que el **caso B** no pudiera agruparse rápidamente en el primer año le resultó desagradable, puesto que pretendía conservar su experiencia de la secundaria en la que disponía de un grupo con el cual trabajaban en forma eficiente. En este sentido, que la compañera con la que había comenzado a trabajar en el cursillo decidiera dejar la carrera le provocó angustia y estrés, dado que se encontraba sola frente a la demanda académica, situación que se repitió luego con otro grupo; sin embargo, fue capaz de sobrellevar el trabajo y también reponerse emocionalmente de dichas situaciones, incluso al punto de reflexionar sobre cómo la experiencia personal en la universidad se encuentra atravesada emocional y personalmente por las experiencias de otras personas. Se podría decir que tal situación terminó siendo educativa desde la perspectiva de Cruz y Taborda Chaurra (2014), quienes señalan lo imperioso de permitir el acontecimiento de lo inesperado, puesto que la experiencia frente a lo que no se espera es lo crucial en la educación, y que en su caso, dio lugar a saberse capaz y dio paso a la reflexión.

Se infirió que de ahí devino la importancia que el caso B asignó al contar con un grupo establecido de trabajo, que comparta objetivos y modos de trabajar, ya que, ello influiría en el tiempo y la forma en que se avance – o no – en la carrera, como expuso en la entrevista: “para mí es importante tener un grupo [...] que vos puedas poder contar y [...] avanzar con la carrera, eh, en el tiempo que está en el programa [...] y también de la forma que quieras” (Entrevista caso B, 2021). Se pudo ver, entonces, que para ella el grupo era visto en términos de Bion (1980), quien lo define como aquel en el que un conjunto de personas se reúne para alcanzar objetivos comunes, donde cada miembro coopera por propia voluntad, participando así en la actividad del grupo.

La entrevistada B sostuvo que la carrera demandaba y fomentaba el trabajo grupal y las capacidades que de este se derivan, pero no así el desarrollo de la autonomía que quedaba librado a la disposición personal, ocasionando que algunxs estudiantes padecieran las consecuencias de ello. Si bien al principio señaló que su intención era continuar trabajando en grupo como lo hizo en la secundaria, luego apuntó que el

primer año buscaba grupo de trabajo porque la carrera así lo demandaba y que en años posteriores también era una exigencia de ciertas cátedras; sin embargo, relató que, transcurrido el tiempo, el trabajar en grupo se convirtió en una decisión personal dadas las experiencias de intercambios fructíferos que ello le significaba.

Expuso que la gran demanda temporal y organizativa que la carrera implicaba, justificaría el hecho de hacerse de un grupo fijo de trabajo con el cual se realizaran a tiempo las actividades; se infirió entonces que esa exigencia no era vista como negativa por parte de la entrevistada, sino que, dado que también se consideraba una persona exigente consigo misma que disfrutaba de aprender, la carrera incentivaba eso aún más. Este planteamiento institucional que presentó la carrera en Ciencias de la Educación de un fomento mayor al trabajo grupal, antes que al individual, rompe con lo sostenido por Malander (2014) sobre que en el nivel superior, distinto a otros años, se propicia la independencia en el aprendizaje y el autocontrol del mismo, por lo que, lxs estudiantes deben generar estrategias (cognitivas, afectivas) que les permitan regular autónomamente sus procesos de aprendizaje; el caso B, dio cuenta de que la conformación de un grupo de trabajo y/o estudio, ocupa un lugar central en el planteo académico.

Desde su perspectiva, la demanda de trabajar en grupo que la carrera proponía no se consideró pernicioso sino al contrario, positiva en relación con el futuro desempeño laboral que exigiría también el trabajar en contacto con otras personas, el diálogo e intercambio constante, cuestiones que se ejercitaban durante el trabajo en grupo; es eso lo que la llevó a afirmar que la formación que la carrera ofrecía era apropiada. En ese sentido, se pudo conjeturar que la propuesta académica de Ciencias de la Educación, va en consonancia con lo que señalan Baez y Cadoche (2019) sobre la necesidad de que las instituciones educativas cuenten con programas especiales –que este caso serían las propuestas de actividades- que se sirven del trabajo en equipo, entendiendo que de ese modo se formarían profesionales exitosos en conocimientos, y en las relaciones con sus pares y con la comunidad, cuestiones que fueron apuntadas por la estudiante.

Se pudo inferir que, para ambos casos, la carrera y, por tanto, la vida académica que esta implica, es decir, el tiempo de vida que las disciplinas demandan quien estudia le dedique para responder a las actividades solicitadas y a las que posibilitan el estudio de

cada una (Trabajo Final de Cátedra Investigación Educativa II, 2018), les resultó demandante y exigente en términos de actividades y tiempos de organización. A su vez, otra de las exigencias que ambas mencionaron fue la de conformar grupos, pero, mientras para el caso A esto resultó una cuestión problemática con la que no estaba de acuerdo, y que la llevó a plantearse su forma de trabajo, y también sus prioridades en el encuentro con docentes, para el caso B, las solicitudes le resultaron acertadas puesto que, el futuro laboral dependería de ello y de lo que el trabajo en grupo ofrecía en habilidades que se requerirían para el mismo, además de que esta modalidad que se exigía, a su vez, es la que contribuía a cumplir con las otras exigencias. De todos modos el caso B señaló que para algunxs podría resultar contraproducente en la conformación y desarrollo de la autonomía; a decir de Salazar Malerva y Heredia Escorza (2019), lxs estudiantes debieran ser capaces de gestionarse sus propias estrategias de aprendizaje, que les faciliten la adquisición y retención de conocimientos para asegurarse el éxito en su desempeño académico.

Respecto a la conformación de grupos, entendiéndola como una práctica educativa desarrollada en un determinado ambiente educativo (Ramírez Velásquez, 2006), esto es, propiciada desde lxs docentes de la carrera, y lo que ello implicó en su recorrido por la universidad, fue posible afirmar que tanto para el caso A como para el B ha sido vivenciada como una experiencia educativa en términos de Ramírez Velásquez (2006), es decir, producto de saberes, conocimientos, y dispositivos pedagógicos articulados para configurar esa experiencia, en la que cada una le otorgó significados distintos a los contenidos y procesos que ello involucró, en función de sus historias, memorias e intereses (Ramírez Velásquez, 2006); mientras para el caso A resultó tedioso llegado al punto de rechazar por completo esta modalidad de trabajo, para el caso B, dicha modalidad resultó ser en sí misma una experiencia positiva.

Fernández de Morgado (2012) va a señalar que para que el/la estudiante universitarix esté integradx a la existencia universitaria debe integrarse académicamente compartiendo los valores institucionales, y socialmente tras desarrollar relaciones significativas con lxs pares y docentes, lo que podría verse reflejado en el caso B, no así en el caso A, puesto que mientras el caso B está de acuerdo tanto con las exigencias académicas en cuanto a tiempos y dinámicas de trabajo, y generó estrechos lazos sociales con sus compañerxs, el caso A ha⁸⁷ mostrado disgusto y resistencia frente a lo que la carrera proponía para trabajar, y desvinculación social respecto de sus pares. De

todas maneras, pese a que la integración en el ambiente tanto social como académico sean fundamentales para la permanencia, lo que determina la persistencia o no del

estudiante en la universidad, dice el autor (2012), es su compromiso con la meta que se

propuso y con la institución, lo cual ha quedado demostrado en el caso A; si bien el caso A no abandonó la carrera, se pudo advertir que su recorrido en ella le resultó más angustiante o estresante que al caso B. En términos de Cervantes Arreola y otros (2018) se podría hablar de un mayor bienestar psicológico en el caso B, dado las relaciones

interpersonales desarrolladas, mientras que el caso A, se podría decir, se ha perdido de la experiencia de contar con ese otro como el soporte que favorece la permanencia y egreso dentro de la universidad, como aquel que en su condición de par, facilita el camino (Pierella, 2012).

En el **caso A**, se observó que el hecho de que la carrera haya sido demandante en cuanto al tiempo que debió dedicarle, fue algo que se consideró como negativo, dado que la limitó en la realización de actividades extras como trabajar, siendo recién cuando decidió no cursar todas las materias, que pudo congeniar ambas actividades.

Como la entrevistada se consideraba grande para estar iniciando una carrera según afirmó “yo ya era grande, tenía 25, creo que tenía 24/25 entonces relativamente grande” (Entrevista caso A, 2021), y teniendo en cuenta que ya había intentado cursar otras carreras con anterioridad que no logró concluir -lo que le significaba un peso-, cuando empezó Ciencias de la Educación su intención era atravesar rápidamente los primeros años por lo que no quería “esperar” a que sus compañerxs vivenciaran procesos que consideraba, ella ya había vivido. De ese modo, procuraba que sus compañerxs de menos edad pudieran cursar la carrera a su propio ritmo, sobre todo teniendo en cuenta que, según relató, ya tenía establecidas ciertas formas de trabajar. Esto derivó en una resistencia a conformar grupos de trabajo, y sostuvo que si hubieran sido otras las circunstancias, quizás sí se habría permitido realizar el mismo recorrido que sus pares, pero el posicionamiento que había asumido fue determinante para el modo en que decidió abordar la conformación de grupos de trabajo. Se pudo observar que sus experiencias previas de haber abandonado otras carreras e ingresar a esa edad a la universidad, de contar con cierto recorrido en la vida universitaria, la llevó a negarse a

experimentar, nuevamente, algo que resulta habitual de la misma como lo es el establecimiento de lazos y grupos, lo que remite a lo que plantea Vignale (2009) sobre que aquello que nos pasa y afecta, genera que a partir de eso seamos distintos, siendo de esta manera, lo real lo que configura la experiencia.

A esta cuestión se sumó el hecho de que el caso A no lograba coincidir con personas que tuviesen los mismos fines académicos y de trabajo, por lo que si bien al inicio no sabía por qué se sentía incómoda entre grupos, entendió que para ella el grupo debía conformarse sólo con tres integrantes, y llegó el punto que no tenía con quién conformar grupo y de sólo remitirse a conformarlos por solicitud de las cátedras. Luego, en el último año coincidió en algunas materias con un grupo con el cual sí se sentía cómoda trabajando, no sólo porque consideraba que sí podía generarse un intercambio grupal, sino también a que antes no estaba predispuesta a ello (por todo lo mencionado), y luego eso se modificó. Tal como señala Carli (2012), los lazos entre pares que se conforman en la universidad se dan en el tiempo institucional y en el espacio de aulas y alrededores universitarios e involucran no siempre conformación de grupos sino también encuentros aleatorios; en este caso, la entrevistada optó por no profundizar en el establecimiento o conformación de lazos con sus compañerxs y hacerlo sólo por solicitudes académicas específicas, hasta casi culminar el tiempo institucional, en la etapa de graduación (Carli, 2012), cuando recién se involucró con un grupo ya conformado. Considerando este hecho, se podría decir que en términos de Fernández de Morgado (2012) la estudiante no se encontraba integrada institucionalmente por completo, puesto que además de involucrarse a la dinámica académica, esto implica vincularse socialmente, comprometerse, relacionarse, participar de los valores y patrones de conducta institucionales, y el caso A demostró no estar de acuerdo con las propuestas de trabajo grupales, y evidenció negativas o resistencias a vincularse con sus compañerxs; todo ello, derivado de sus vivencias en las cuales no había logrado ponerse de acuerdo con sus diferentes compañerxs de grupo, y que la llevaron a configurar su paso por la universidad, de forma aislada.

Por su lado, el **caso B** describió que, si bien siempre le había gustado enseñar, docentes en Ciencias de la Educación que dictaban materias en su escuela secundaria que le gustaban y con quienes describe una relación desde el “encuentro”, fueron las que influyeron en su decisión de estudiar esta carrera, como lo compartía en la entrevista: “[...] Fue por recomendación de mis profesoras porque a mí también me

gustaban mucho esas materias” (Entrevista caso B, 2021). En este sentido, fue su predisposición y apertura a esas docentes y a los contenidos que proponían lo que posibilitaron que ella pensara en contar con otra posibilidad o elección, como lo fue la carrera de Ciencias de la Educación. Ello teniendo en cuenta que el caso B ya era profesora de danza e inglés; por lo que las conversaciones con esas docentes, se trataron de un encuentro con otros recorridos subjetivos que le posibilitaron pensar y pensarse, y que provocaron cambios a partir de los cuales decidió iniciar otro recorrido (Duchastky, 2008); se podría arriesgar que, de no ser por ese encuentro, el caso B no habría cursado Ciencias de la Educación. Al igual que el caso A, la estudiante señala que, dado el tiempo que implicaba poder llevar a cierto ritmo la carrera, también debió dejar de trabajar una vez que comenzó a cursar, siendo que antes de ello había trabajado como profesora de danza y profesora de inglés, con el fin de ganar “autonomía”.

El caso B sostuvo que es la carrera la que obligaba a la conformación de grupos, puesto que se solicitaban actividades grupales desde las cátedras, y que sólo en el primer año debió rendir exámenes finales sola, pero que a partir de allí siempre fue con alguien más, a excepción del último año donde se realizaron actividades de reflexionar sobre la propia trayectoria. Dada esta cuestión, comentó que la autonomía es una capacidad que a algunxs compañerxs les costaba desarrollar, y que en su caso no fue inconveniente puesto que, en su anterior trayecto académico debía trabajar individualmente, y porque es exigente consigo misma. Sin embargo, a diferencia del caso A, trabajar en grupo para ella también fue una elección puesto que descubrió que resulta “enriquecedor” desde el segundo año, cuando pudo intercambiar e interactuar grupalmente. Destacó el hecho de que ningunx de su grupo trabajaba y que eso resultaba una ventaja, puesto que podían dedicarse enteramente a lo que la carrera solicitaba, y que las complicaciones que tenían para trabajar en grupo se debían a que vivían en ciudades diferentes, aunque eso tampoco resultaba ser un obstáculo. Todo ello, demostró que la percepción personal de la entrevistada respecto a lo que le significaba el trabajo en grupo, y lo vivido en relación a este a partir de lo propiciado por las solicitudes de las cátedras, configuraron su paso por la universidad alrededor de la dinámica grupal.

En ambos casos se puede observar que la vida académica¹ les resultó demandante al

¹ Concepto planteado en el apartado anterior: tiempo de vida que las disciplinas de las instituciones educativas de una determinan carrera de formación, demandan que el/la estudiante le dedique, en función de las actividades que se

punto de limitar sus posibilidades de desempeñarse laboralmente, sin embargo, para el caso A esto es pensando en términos negativos y, por tanto, se entendió que es algo que fue cuestionado, mientras que el caso B parecía que lo asumía como propio de la vida universitaria, quizás debido a que, como dejó ver en la entrevista, en el trabajo en grupo, las tareas se reparten. Pese a ello, se pudo inferir que, para ambas, la educación en el nivel superior les implicó tiempo y esfuerzo, llegando a ser -incluso- estresante y, en este sentido, el primer caso lo señala con mayor precisión, dado que requirió desarrollar formas de aprendizaje diferentes a las de niveles educativos anteriores, además de redes de apoyo académico (Álvarez Silva, Gallegos Luna y Herrera López, 2018). Vinculado a ello, el caso A también parecía que cuestionaba la exigencia de trabajar en grupo cuando afirmó “lo hacía no por gusto sino por demanda de las cátedras”, mientras que el caso B, lo tomó como positivo, quizás debido a que con el trabajo en grupo los factores estresantes disminuían, puesto que las actividades se distribuían y se generaban intercambios.

5) Incidencia de experiencias previas en las elecciones de modo de trabajo

En el **caso A**, el hecho de haber cursado y dejado otras carreras con anterioridad, hizo que pretendiera atravesar los procesos académicos lo más rápido posible, por lo que no tenía ánimos de atravesarlos junto a sus compañerxs, sumado a sus dificultades para estudiar, lo que la hacían llevar un ritmo “particular”. Esto también como resultado de dinámicas en su escuela secundaria, en donde tampoco se fomentaba el trabajo grupal, por lo que desconocía cómo abordar las actividades universitarias desde lo grupal; todo eso la condicionó a rechazar la idea de trabajar en grupo.

Posteriormente, la solicitud de trabajos grupales desde las cátedras, y en particular en una en que la que debían ser numerosos, la obligaron a conformar grupos en los cuales no se sentía cómoda. No sólo por lo mencionado anteriormente si no, también, porque se generaban conflictos internos. Frente a ello, entendió que ella consideraba que el grupo no debían ser más de tres integrantes, como lo compartía en la entrevista cuando sostuvo: “para mí el grupo perfecto eran de 3, y hasta ahí, ya proponen, como trabajos prácticos, trabajos de campo, o actividades orientadas y que posibilitan el estudio de cada una de las materias (Trabajo Final de Cátedra Investigación Educativa II, 2018, p. 3). ~~Entrevista caso A, 2021~~”. A medida que el tiempo pasaba, más le costaba encontrar un grupo con el cual coincidir en los objetivos, lo que afianzó aún más su

resistencia al trabajo grupal. Si bien la “fraternidad estudiantil” se asume como propia de la vida universitaria y como un rasgo que remite a la vida secundaria (Carli, 2012), en el caso A esto pareciera no aplicarse puesto que se intuyó una suerte de desvinculación por su parte, respecto a sus compañerxs, por su interés en cursar a su propio tiempo y forma la carrera, su desconocimiento inicial respecto a lo que trabajar en grupo implicaba, los problemas que surgían los grupos, su concepción personal sobre cómo debía ser un grupo de estudio y/o trabajo –configurada a partir de sus experiencias previas-, y su propia falta de predisposición a conformar grupos a raíz de todo lo descrito.

Respecto a ello, el caso A describió como “una carga” el haber cursado otras carreras y no haberlas terminado, por lo que tal como se menciona anteriormente, el primer y segundo año quería superarlos rápidamente lo que influyó en su posición de rechazo al trabajo grupal desde un primer momento en la carrera. Si bien luego, la entrevistada A, asumió la posibilidad de construcción que propicia el grupo, también reconoció que en su momento, no sólo era su falta de predisposición a ello, sino que sus ideas tampoco eran bien recibidas en los grupos. Reflexionó diciendo “[...] Yo creo que es la, no todos tenemos el concepto, y está bien digamos, no todos tenemos el concepto de lo que es el trabajo grupal” (Entrevista caso A, 2021), puesto que en ello también “se juegan mucho los egos, en un grupo siempre hay un perfil del que [...] que sobresale su idea y los otros siguen porque no saben para dónde ir” (Entrevista caso A, 2021). Esto reforzó, aún más, su negativa al trabajo en grupo.

Estos acontecimientos conflictivos, provocaron que el caso A, momentos previos a la primera reunión que tuvieron con el grupo, con el que se encontró en quinto año, sintiera un profundo mal estar, puesto que siempre que debía trabajar en grupo sentía miedo de que se repitieran esas situaciones.; en este punto fue posible retomar la noción de experiencia como eso “que nos pasa” (Larrosa, 2004, p. 28) y nos afecta, y que por tanto, activa el proceso de pensamiento (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010). Se apreció que, el caso A, adjudicó a lo vivenciado en otros trabajos grupales los padecimientos físicos que sufrió, previos a otras propuestas grupales. Es así que se pudo asumir que, contrario a lo que señala Ramírez Grajeda (2016) sobre que el grupo es un espacio para hablar, escuchar, accionar y relacionarse, el grupo para el caso A resultó ser todo lo opuesto, llegando a asociarse con algo negativo, de allí su decisión de trabajar individualmente.

Por su parte, el **caso B** había trabajado en su pueblo como profesora de danza e inglés con la intención de ganar autonomía antes de mudarse a vivir sola en la ciudad. Durante su secundaria había trabajado en grupo con sus amigas y, señaló que: “parece que necesitaba preservar eso de la secundaria, el grupo estable” (Entrevista caso B, 2021). Sin embargo, durante el primer año le fue difícil encontrar un grupo fijo de trabajo con el que se sintiera cómoda, lo cual era vivido como una situación dramática, hasta que se conoció con otra estudiante que, según afirmó la entrevistada, “le pasaba lo mismo” (Entrevista caso B, 2021); frente a ello, decidieron trabajar juntas a partir de segundo año. A ellas se sumó un chico que era conocido de su compañera y ese continuó siendo su grupo toda la carrera. A estxs, se los puede considerar como “lxs otrxs” en su formación en términos de Larrosa (2000), puesto que son pares que se encuentran en su vida y con quienes estableció una relación que, en este caso, hasta la actualidad permanecía, asumiendo así que no hay posibilidad de experiencia sin la presencia de otrxs (Moreno, 2015). Se observó cómo, pese a su interés en adquirir autonomía para lo cual había decidido trabajar, el haber trabajado anteriormente en grupo durante la secundaria, derivó en que quisiera conservar ese modo de trabajo en el trayecto universitario.

En esta misma línea, el caso B mencionó que dadas las vivencias que habían tenido, cada unx de lxs integrantes de su grupo en relación con otros grupos, estaban negadxs a trabajar con otras personas, aunque ocasionalmente incorporaban a alguien para ciertos trabajos, y que fue durante la pandemia donde debieron conformar un grupo numeroso para trabajar virtualmente y fueron capaces de hacerlo. A diferencia del caso A, ella destacó la importancia de tener un grupo base con el cual se pueda trabajar y avanzar en la carrera en el tiempo estipulado, y del modo en que se elija, lo cual hizo pensar que, en su caso, el grupo sí le permitió reflexionar y accionar consigo misma y lxs otrxs (Ramírez Grajeda, 2016), resultando ser una experiencia positiva, pues deja entrever que trabajaban como un grupo de aprendizaje cooperativo en donde todxs se hacían cargo del desempeño del grupo, promoviendo el rendimiento grupal y dándose apoyo académico y personal (Johnson, Johnson y Holubec, 1999); de allí su interés en preservar esa dinámica interna y por ende, resistirse a la incorporación de otras personas al grupo.

Tanto en el caso A como en el caso B, lo que sí pudo apreciarse es lo que señala Ramírez Gradeja (2016) sobre cómo el otrx resulta fundamental en nuestra vida, puesto

que a medida que se crece se generan intercambios que van constituyendo nuestro ser y nuestra identidad, a partir de nuestra pertenencia a ciertos grupos y no a otros. En el caso A, su intercambio con lxs demás contribuyó a su negativa para trabajar

grupalmente llevándola así a pertenecer al grupo de quienes trabajan por su cuenta en la universidad, mientras que en el caso B, sus experiencias en grupo hicieron que reafirmara su idea de trabajar en grupo, pasando a formar parte así del grupo de quienes trabajan en grupo en la facultad; tal como señala la autora (2016), el grupo en realidad guarda una potencia creadora y resulta ser formativo. Todo lo expuesto en ambos casos, da cuenta de su trayectoria educativa, esto es, la secuencia de estudios formales e informales que hicieron y que influyeron en sus progresos profesionales, y de su trayectoria escolar, es decir, los factores que influyeron en su comportamiento escolar y dieron evidencias de este, durante su permanencia en la universidad (Cedallín Martínez-Sánchez, 2018), fijando elecciones diferentes en cuanto al modo de trabajo.

6) Rasgos de aprendizaje atribuidos al trabajo grupal

De lo descrito en esta categoría, se pudo inferir que lo que se asumieron como aprendizajes del trabajo grupal en el **caso A** tuvieron que ver con la posibilidad de enriquecer perspectivas, dado los intercambios con otrxs que permite, y que se convierte en un apoyo para llevar a término la carrera, lo cual resulta ser una caracterización estrecha de lo que implica un grupo, en relación a la noción de grupo de Hernando Polo y Aragonese Ayuso (2010) quienes lo presentan caracterizado por la interacción continua, la identidad grupal y la presencia de objetivos y normas comunes. El trabajar con alguien, también para la entrevistada A, implicaba poder iniciar la elaboración de las ideas al momento de redactar los trabajos. Pese a lo planteado sobre la posibilidad de llevar el ritmo de la cursada y poder iniciar la redacción de trabajos, se apreció que para esta estudiante, el trabajo en grupo no se asumía como relevante para el rendimiento académico, fue más bien señalado solamente como una modalidad de trabajo distinta al trabajo individual, entendiendo que ninguna es mejor que otra.

De acuerdo con Ramírez Grajeda (2016), el otrx en la vida es fundamental puesto que a partir de los vínculos con ellxs nos constituimos y configuramos nuestra identidad, asumiendo que pertenecemos a un determinado grupo, de ahí su potencia creadora y el efecto formativo que estos tienen según la autora. Sin embargo, se pudo

advertir que para el caso A, esta importancia de ese otrx en el grupo, no es advertida como tal, de hecho se pudo aventurar que su participación en los aprendizajes que la estudiante manifestó, pasaron a un segundo plano, aunque admitió que necesitó de ellxs al menos para construir nuevos trabajos y avanzar en la carrera lo que, en definitiva, confirmaría lo que la autora (2016) señala sobre que trabajar en grupo permite al sujeto reconstruir su capacidad de accionar, reflexionar y accionar también consigx mismx y lxs demás. Por otro lado, la estudiante sí reconoció que el trabajo en grupo ayuda a “enriquecer perspectivas”, lo que podría vincularse a lo expuesto sobre que el grupo debe entenderse como “un espacio para el habla, la escucha, la acción y el vínculo (Ramírez Grajeda, 2016, p.102).

Tal como señala Piola (2012), la formación de diferentes grupos sociales con diferentes fines e historias posibilita que lxs estudiantes accedan a “nuevas miradas y lecturas de la realidad” (p.110); sin embargo, no se advirtió el desarrollo de algún sentido de pertenencia a algún grupo por parte del caso A, que haya establecido en ella alguna forma particular de transitar la universidad, aspecto que la autora describe que un grupo posibilita. Así, los rasgos de aprendizaje grupales se remitieron exclusivamente en este caso, a la posibilidad de contar con otros puntos de vista y de iniciar la elaboración textos académicos.

Por otro lado, sí puede advertirse lo que la autora (2012) señalaba sobre el modo peculiar en el recorrido universitario que el grupo fija, en el **caso B**. Ella coincidió en que el trabajo en grupo permite enriquecer las perspectivas y añadió que lo importante es coincidir en objetivos académicos para poder trabajar coordinadamente y cumplir en tiempo y forma, y de la mejor manera posible con lo solicitado; comentó que con su grupo establecieron tiempos de trabajo y de ocio, entendiendo que además de ser amigxs debían trabajar. Esto remite al concepto de grupo de aprendizaje cooperativo, el cual se da cuando lxs estudiantes trabajan juntxs con buena predisposición, siendo conscientes de que el rendimiento del grupo depende del esfuerzo de todxs y cada unx (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Hernández Polo y Aragonese Ayuso (2010) explican que conformar un grupo implica que la comunicación e interacción se mantengan entre lxs integrantes, quienes terminan generando sentimientos de solidaridad, lo cual se apreció en lo que la entrevistada manifestó. De este modo, se observó que parte de los aprendizajes derivados del grupo, refirieron a cuestiones de organización y administración de actividades.

Estxs autorxs (2010) van a señalar que para que el grupo sea capaz de alcanzar su objetivo y estabilizar su identidad como tal, es necesario que tengan normas comunes y distribuyan tareas, lo que se aplicaría a lo comentado por el caso B en lo expuesto anteriormente, y también cuando esta afirmó que, gracias al trabajo en grupo aprendió a trabajar en equipo delegando responsabilidades, entendiendo que todxs lxs integrantes debían aportar; de este modo, el grupo asumió que era una unidad y trabajaba armónicamente y era estable (Hernández Polo y Aragoneses Ayuso, 2010).

La estudiante B comentó que al grupo le resultaba “constructivo” el trabajo grupal, puesto que lo enriquecedor de ello consistía también en que se aprendía a escuchar a lxs demás, a dialogar e interrogarse mutuamente y a salirse de unx mismx, ejercicio que además resultaría necesario para el futuro desempeño laboral, que involucraría trabajar con otrxs; así, se observó lo mencionado con anterioridad que afirma Ramírez Grajeda (2016) sobre que el grupo se convierte en espacio de escucha, habla y vínculo, y sobre que ello implica que el sujeto es capaz de accionar y reflexionar, sobre sí mismo pero también sobre lxs demás. Esto también se apreció cuando, la entrevistada B, mencionó que gracias al grupo, unx se atrevía a realizar cosas que quizás en soledad no lo habría hecho, relatando su experiencia sobre cómo su compañera la animó a presentarse a los primeros finales; ello, junto a lo que planteó sobre que el grupo la ayudó a ser menos autoexigente y de que si bien es necesario un tiempo de aprendizaje individual, para que este se concrete es importante poder compartirlo, da cuenta del rol estructurante del otro (en este caso, el grupo) en la construcción subjetiva, y cómo ese sentido de pertenencia que se configura en el grupo fija formas diferentes de transitar y habitar la universidad (Piola, 2012).

De este modo, se puede ver cómo en el caso B, el grupo cobra gran relevancia como espacio de aprendizaje de índole organizativa, comunicativa, personal, a partir de los encuentros que este posibilita, mientras que para el caso A su valor pedagógico no fue apreciado con tanta consideración –pese a que se aceptó la pluralidad de miradas y la contribución a la construcción que permite-, sino más bien, fue planteado como necesario para mantener el ritmo de cursada.

7) Rasgos de aprendizaje atribuidos al trabajo individual

El **caso A** explicó que si bien sola requirió ayuda en el pasado para comenzar los trabajos, avanzando en el tiempo ya pudo realizarlos enteramente por cuenta. Relató que, debido a diferencias con un grupo de trabajo, en una de las últimas cátedras decidió hacer el trabajo solicitado -que había sido pensado para un grupo- en soledad, con lo cual se demostró a sí misma que era capaz de construir por su cuenta y “rendir de la misma manera” (Entrevista caso A, 2021) que un grupo, aspecto que fue reconocido desde las docentes. En suma a otras experiencias similares, detectó que le resultaba difícil poder congeniar en grupo y que incluso ya siendo los últimos años, se encontró que no tenía un grupo de trabajo por lo que decidió abrirse a la posibilidad de trabajar con esa modalidad, a ello se añadió el hecho de que en su último año conformó grupo con personas con las que sí lograba entenderse para trabajar. Esto podría considerarse como experiencia en términos de Larrosa (2004), es decir, eso que le pasó a la entrevistada de encontrarse sin grupo en último año, a partir de lo cual se vio afectada y así, originó un proceso reflexivo (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010) en el que “descubrió” que siempre había tenido dificultades para trabajar en grupo y por ello decidió asumir una postura más abierta a esa modalidad de trabajo, y en ese sentido se puede detectar un saber de la experiencia, entendido como el modo en que respondió a esa situación y que está ligado a su propia maduración, teniendo sentido, significado, a partir de cómo conforma su personalidad (Larrosa, 2004).

En su relato se aprecia la importancia del proceso personal que llevó adelante, tanto en la construcción de los denominados estrictamente aprendizajes, como en aquellos otros que se relacionan con los procesos de vinculación interpersonal, siendo, entonces, el análisis de su propio proceso lo que la llevó a plantearse el por qué de sus dificultades de vinculación y a modificar sus modos de relación. En este sentido, la entrevistada del caso A afirmó: “quizás en el trayecto de la facultad de estudiante del profesorado, eh, me hubiese encontrado en una situación con personas que yo podía confluir, pero también tenía que ver con un posicionamiento mío” (Entrevista caso A, 2021). Es así que, el cambio en su posicionamiento personal frente a la cuestión grupal, se debió, sobre todo a su “proceso interno”, según sostuvo. En esto, señaló que el aprendizaje es individual, que la persona debe estar dispuesta a ello y que depende del recorrido que esta realice, lo que resultaría ser coincidente con lo que expone Malander (2014) cuando

sostiene que para que lxs estudiantes logren aprender autónomamente no sólo deben aprender a aprender, sino que se requieren de estrategias y disposiciones de conocimiento, afectivo-emocionales y de regulación de los procesos cognitivos propios para controlar el propio aprendizaje.

Se pudo advertir que, en este primer caso, el trabajar en grupo responde más al requerimiento formal que se realiza desde las cátedras, y aunque se reconoció que este posibilita una construcción conjunta, ello no sería indispensable para la formación, se trataría simplemente de modos diferentes de trabajo con resultados diferentes, donde uno no es mejor que otro, y que incluso el trabajo grupal puede ser reemplazado por el trabajo individual, que propicia crecimientos personales dado los procesos internos de análisis que genera. Sin embargo, se podría inferir que fue el modo particular de relación que estableció con sus pares a lo largo de los años, las solicitudes desde las cátedras de trabajar en grupo y los trabajos solicitados por las docentes, lo que dio lugar a que se desencadenasen en la entrevistada esos procesos de pensamiento, y se potenciaran sus capacidades de trabajo individuales, por lo que, en suma, la experiencia no es posible sin la presencia de otrxs (Moreno, 2015).

Por su lado, el **caso B** señaló que, a lo largo de la carrera, fueron pocas las posibilidades de trabajar individualmente y que, por ello, recordaba con precisión las oportunidades en que lo hizo. Respecto a ello, se observó que el trabajo individual lo percibió más como una necesidad para el futuro desempeño laboral que, mismo grupo, no, vamos a tener que trabajar con gente distinta, pero también, en algún momento, tenemos que trabajar solos, saber trabajar solo (Entrevista caso B, 2021). En este caso, se pudo inferir que el trabajo individual era pensado como una instancia previa para el caso B, o en palabras suyas, como una “lectura solitaria y comprensiva” o de realización de síntesis o resúmenes. Sin embargo, para ella el aprendizaje se concretaba cuando era compartido, al sostener: “para aprender, comparto, para mí es fundamental, tenés que hablarlo, o imaginarte que hay un otro y hablarlo” (Entrevista caso B, 2021). Lo planteado diferiría, en parte, con lo que manifiestan Salazar Malerva y Heredia Escorza (2019), puesto que si bien ellxs destacan la importancia del uso por parte de lxs estudiantes de procedimientos que facilitan el adquirir y almacenar

conocimientos para un óptimo desempeño académico, estos se centran en la idea de un aprendizaje autorregulado, sin hacer mención de la incidencia de lxs otrxs en él.

Si bien el caso B consideraba que los aprendizajes individuales son posibles si está presente la predisposición personal a aprender, también resaltó la mediación de alguien que motive, incentive, además de la presencia de alguien con quien compartir lo aprendido. De acuerdo a esto, se puede decir que pese a que se indagaba sobre el trabajo individual, la entrevistada aun en ello consideraba crucial la presencia del otrx, y que estimaba su relevancia asumiendo que, es a partir del intercambio y vínculo con esxs otrxs que ha de configurar su identidad (Moreno, 2015), en este caso, su ser profesional.

Consideraciones teórico-analíticas finales

Considerando lo profundizando en esta tesis y el análisis de categorías emergentes del trabajo empírico, el trabajo arrojó luz sobre cómo las experiencias de una y otra entrevistada involucraron relaciones con otrxs, pero también la importancia de las reflexiones individuales en sus procesos de formación. Se puede retomar la noción de pedagogía que Puiggrós y Marengo (2013) exponen, en la que plantean que lo pedagógico no posee límites claros, ya que involucra tanto la sociabilidad como la subjetividad, lo que da cuenta de la importancia pedagógica que reviste a esta investigación. En esta línea, y considerando a la experiencia en términos “larrosianos” como un suceso inesperado que nos transforma, la pedagogía también se asume como discurso de lo novedoso y, por tanto, debe contarse, construyendo así un nuevo saber pedagógico (Cruz y Taborda Chaurra, 2014), como el que aquí se propuso –y expuso- a partir de lo investigado y analizado.

En consonancia con ello, se hizo evidente también la posición asumida al momento de investigar, es decir, considerar que la educación es -en sí misma- una experiencia, y que, por ello, debe asimilarse desde la mirada de aquellxs que la viven, que son quienes le otorgan significado (Trujillo Reyes, 2014). Entendiendo que la educación es vida y experiencia, se vuelve necesario pensarla desde las propias prácticas de sus protagonistas, puesto que eso implica encontrarse con otrxs y con unx mismx; aun así, desde la tarea educativa y la pedagogía resulta fundamental abordarlas desde la

singularidad de cada actor/actriz según sostiene Trujillo Reyes (2014), tal como se procuró hacer a lo largo de la presente exploración, puesto que la experiencia siempre es individual (Trujillo Reyes, 2014).

De esta manera, se analizaron los relatos de ambas entrevistadas a partir de la noción de “sujeto de la experiencia” que propone Larrosa (2004), esto es, aquel territorio sensible en donde aquello que sucede les afecta y deja marcas que producen efectos, como ha quedado demostrado a lo largo del análisis. Este, a partir de la profundidad con la que relataron sus trayectos de formación las entrevistadas, logró dar cuenta de la importancia que reviste, en la experiencia del estudiante universitarix, la historia institucional, la cultura de las facultades y la cultura estudiantil, que se halla atravesada por la cultura juvenil (Carli, 2012); como se pudo ver en el análisis, las dinámicas institucionales de trabajo, por ejemplo, tuvieron gran incidencia en el recorrido formativo de ambas estudiantes, tanto para su predisposición a las actividades, para su forma de organización y actuación, como para su decisiones en cuestiones personales.

Lo arrojado en esta investigación permitió hacer evidentes algunos de los saberes de la experiencia que cada una adquirió, conforme respondían a lo que les iba sucediendo. Frente a ese suceder y transcurrir, ambas fueron configurando su personalidad, haciendo notar que cada saber es subjetivo y personal (Larrosa, 2004). Esto fue evidente, por ejemplo, cuando las entrevistadas relataban situaciones en las que asumieron formas de abordaje disímiles o modos de percibirlas y responder a ellas completamente diferentes en una y otra. Estas formas diferentes de abordaje, se corresponden a las vivencias de sus trayectorias académicas, previas y actuales, puesto que estas involucran aprendizajes implícitos (Branda, 2014 citado en Branda y Porta, 2017) derivados de su rol -previo y actual- de estudiantes, en el que aprendieron cómo ser docentes y cómo vincularse institucionalmente. De igual modo, se vincula con aprendizajes explícitos (Branda y Porta, 2017) que se manifestaron en las entrevistas, a partir de contenidos y habilidades aprehendidas.

Desde posicionamientos diferentes y con historias de vida y trayectos de formación divergentes, aprendieron a resignificar sus pensamientos, emociones, vivencias, a organizarlos y, así, configurar hábitos y modos de hacer y ser (Branda y Porta, 2017). Respecto a esto, se puede retomar a Diker y Terigi (1997) quienes, enfocados en el/la estudiante del profesorado en la formación docente, señalan que el

marco teórico de este/a involucra también nociones e impresiones de su socialización escolar, de este modo, el/la docente en formación conserva modelos de aprendizaje y rutinas escolares que luego actualiza. De allí que, ahondar en las experiencias de conocimiento de lxs estudiantes, implica investigar sus dimensiones subjetivas y los contextos materiales en los que se desarrolla su formación universitaria (Carli, 2012), tal como se propuso, y ha dado cuenta de ello, este estudio; como cuando se comentó que el caso A nunca había trabajado en grupo durante la secundaria, mientras que el caso B pretendía conservar esa modalidad de trabajo de ese nivel. De esta manera, si bien se advirtió la individualidad en el saber, también se apreció que mientras el caso A remitía constantemente a procesos personales, el caso B hablaba en términos de grupalidad, lo que podría referir a lo que se plantea desde el concepto de grupo de aprendizaje cooperativo sobre que cuando un integrante del grupo fracasa, se asume que todxs lo hacen (Johnson, Johnson y Holubec, 1999), y que las competencias de participación que se fomentan desde el trabajo en grupo permiten que la innovación, la capacidad productiva e incluso la satisfacción, aumenten (Baez y Cadoche, 2019).

En consonancia con la noción de experiencia universitaria que Carli (2012) plantea, se procuró ocuparse de las prácticas y reflexiones que las entrevistadas realizaron en retrospectiva sobre lo que han vivido, con la intención de hacer a la universidad más realista, y narradora del presente. El hecho de fueran las docentes – futuras docentes en esta ocasión- quienes narraran sus propias experiencias pedagógicas exponiendo sentimientos, ideas, imágenes, posibilitó que estas fueran utilizadas como insumos para disparar la reflexión (Suárez, 2011). En este sentido, se asumió la necesidad de indagar en el presente y pasado de las entrevistadas para poder comprenderlo, puesto que, como futuras profesionales, aprenden y enseñarán desde sus propios deseos e historias; poder captar sus experiencias -que me son ajenas-, y también poder profundizar en las propias, me permitirá preguntarme (y preguntarnos) por las posibilidades y el sentido que tiene la educación, como una práctica constante en nuestra vida (Contreras Domingo, Quiles-Fernández y Paredes Santín, 2019).

Ahondar en las experiencias de estas estudiantes y en cómo ellas les han generado reflexiones, cambios de perspectivas, saberes, permitió volver a cuestionarse sobre si es necesaria la distinción entre experiencia y experiencia pedagógica, atendiendo al hecho

de que toda experiencia es formativa (Contreras y Pérez de Lara Ferré, 2010), o si bien, se requiere conservar la discriminación de ambos conceptos para referir, por un lado a aquellas que se producen dentro de las instituciones educativas con una finalidad determinada, y por otro, a aquellas que se generan en cualquier ámbito, sin un propósito específico.

Conclusiones

Para aproximarme a las primeras reflexiones de esta investigación, resulta propicio iniciar retomando el tema principal, esto es, *experiencias de formación de estudiantes universitarixs avanzadxs de la carrera en Ciencias de la Educación en tanto sentido pedagógico que asume su relación con lxs otrxs*. El mismo, se había propuesto como objetivo general “comprender la incidencia de la relación con lxs otrxs en las experiencias de formación pedagógica de estudiantes avanzadxs en la carrera en Ciencias de la Educación”, derivándose a su vez de este, objetivos específicos que serán referidos en los párrafos siguientes y que han sido trabajados desde las categorías de análisis esbozadas.

Si bien para la descripción y análisis de las categorías se propuso un ordenamiento que procurara ir desde la categoría más abarcativa a la más específica, es necesario advertir que, para la elaboración de las presentes conclusiones, las categorías se presentan en este apartado teniendo en cuenta el modo en que participaron del alcance de los objetivos específicos, sin un orden establecido.

El primero de los objetivos específicos se trató de “identificar lo pedagógico en las experiencias de formación derivadas del trabajo en grupo y del trabajo individual, desde la perspectiva de lxs estudiantes” y, a su vez, se vincula a otro de los objetivos específicos que implicó “determinar el sentido pedagógico atribuido a las relaciones con lxs otrxs en las experiencias de formación del trabajo y/o estudio individual y del trabajo y/o estudio grupal”. Ambos objetivos fueron abordados desde las siguientes categorías de análisis:

Rasgos de aprendizaje atribuidos al trabajo grupal: en ella el caso A dio cuenta de que el grupo permite enriquecer perspectivas y contribuye a llevar a tiempo la cursada, y que recurría a compañerxs para que le ayudaran con el inicio en redacción de trabajos.

Sin embargo, el grupo se presentó como una modalidad de trabajo más, que no involucra mayor incidencia en el desempeño académico. Por otro lado, el caso B entendió al grupo como un espacio necesario de construcción porque, además de enriquecer perspectivas como sostiene el caso A, el grupo posibilita ejercitar la escucha y el diálogo, cuestiones que considera fundamentales para el rol profesional, y permite desarrollar capacidades organizativas. Destacó el caso B que para que eso suceda, es necesario que el grupo cuente con normas y objetivos comunes y que todos se comprometan con las responsabilidades, señalando que su grupo cubría esas características por lo que a todos les resultaba constructivo trabajar en grupo; en lo particular, aprendió a delegar tareas y a disminuir sus niveles de autoexigencia, además de que el grupo le dio ánimos para realizar ciertas actividades que sola no habría podido.

Rasgos de aprendizaje atribuidos al trabajo individual: el caso A describió que, dado que siempre tuvo dificultades para congeniar con grupos de trabajo, rechazó trabajar en grupo llegando el punto en que hizo un trabajo muy importante sola, demostrándose así misma de que era capaz de construir por su cuenta, pese a que en el pasado precisaba de ayuda para poder iniciar las redacciones. Encontrándose sin grupo en los últimos años, decidió cambiar su postura respecto a ellos, a lo que se sumó que empezó a trabajar con personas con las cuales sí podía coincidir en grupo; de este modo, si bien esas personas contribuyeron, fue su proceso personal y cambio de posicionamiento frente a los grupos lo que realmente incidió en su apertura a trabajar en grupo, señalando así que el aprendizaje es individual y que la persona debe estar dispuesta a él. Esto daría cuenta de que el trabajo en grupo para ella es más bien una respuesta a los requerimientos de las cátedras y que no se considera como prioritario en la formación, pudiendo ser reemplazado por el trabajo individual, sin considerar que quizás fue el modo en que se vinculó con sus pares y las propuestas docentes los que desencadenaron sus procesos reflexivos. Por su parte, el caso B afirmó que, siendo pocas las ocasiones de trabajo individual en la carrera, las recordaba y presentó a ese modo de trabajo más como una necesidad para el futuro laboral que requeriría esa modalidad, y lo dio a entender como una instancia previa de aprendizaje donde se recurre a la lectura comprensiva o uso de estrategias de aprendizaje, que para concretarse debe compartirse con un otro (aunque sea imaginario). Se advierte, así que,

para el caso B, el aprendizaje sería una instancia individual que requiere de predisposición a él, pero en donde es necesaria la presencia del otro.

Aquello que se considera pedagógico en las relaciones con los otros: el caso A mostró que acudía a compañeras que le ayudaran a redactar trabajos puesto que le costaba iniciarlos, y planteó en ello la posibilidad que brinda el grupo de construir; sin embargo, considerando difícil congeniar con otros sobre la idea de lo que implica el trabajo grupal, a lo largo de la carrera se mostró reacia a esa modalidad. Se encontró en la secundaria con un docente que la ayudó a sentirse capaz de estudiar, y en el último año de la carrera, con personas con las que sí se entendió para trabajar en grupo, pese a que destaca en ello su proceso personal; de allí que definiera a la formación como un posicionamiento asumido como estudiante y profesional en el cual docentes y compañeras aportan, siendo relevante la experiencia para la configuración del ser profesional. De ese modo, se asumió que el caso A entiende a la formación como vinculada a experiencia pedagógica, es decir, aquella que ocurre en instituciones educativas con la intencionalidad de provocar aprendizajes. Por su parte, el caso B sostuvo que trabajar en grupo posibilita ampliar perspectivas, ejercitar el diálogo y así, mejorar las relaciones interpersonales, aspectos que consideraba claves en la profesión, asumiendo que en su grupo todos aportaban a la formación del otro por lo que les resultaba constructivo ese modo de trabajo; particularmente aprendió a ser flexible consigo misma, a descentrarse, y delegar tareas. Pese a ello apuntó que, el hecho de que algunas docentes cuestionaran su agrupamiento constante, les hizo reflexionar sobre la necesidad de ser capaces de trabajar con otras personas que no fueran del grupo; de acuerdo a lo relatado por ella, este contribuye a lo académico y a lo personal. La formación la planteó en términos de Larrosa, algo que no es lineal y que se vincula a las experiencias, entendidas como aquello que nos sucede y que genera reflexión, en el cual el grupo y el otro resultan fundamentales, por lo que se infiere que no son relevantes ni el ámbito en que se producen, ni la intención inicial.

De esta manera, se pudo observar que para el caso A lo que podrían aportar los otros pares como pedagógico no le resultaba sumamente relevante para el desempeño académico -pese a que se reconocía que el trabajo con otros permitía ampliar perspectivas-, llegando así a entender al aprendizaje como una instancia individual, y asociando la formación al posicionamiento personal que se asume en función de lo que se vive en lo profesional, en el cual los otros tienen¹⁰⁴ influencia, aunque pareciera ser que

mucho menor que la cuestión personal. Para el caso B, en cambio, el aporte pedagógico de lxs otrxs fue destacado a modo de imbricación entre lo académico y lo personal, puesto que también se planteó que aportan a ampliar perspectivas, y a la ejercitación del diálogo -lo que se considera central para el rol profesional-, que contribuyen a la mejora de las relaciones interpersonales, a la disminución de la autoexigencia y el ensimismamiento, y a desarrollar la capacidad de delegar tareas; entendiendo entonces que el aprendizaje requiere de predisposición personal a que se genere y a su vez, la coexistencia de un otrx, y así, la formación es lo no pre-escrito que deviene de las experiencias donde el otrx tiene una fuerte incidencia.

Cabe señalar que, si bien lo central en la investigación era el otrx en tanto trabajo grupal y/o individual, dado que afloró como dato empírico, no quería dejar de mencionar la presencia de esxs otrxs docentes a lxs que las entrevistadas aludieron, aunque sin ahondar en el planteo realizado.

La categoría *Incidencia de experiencias previas en las elecciones de modo de trabajo* fue la que abarcó el objetivo de “establecer la incidencia de las experiencias previas de formación de lxs estudiantes en las elecciones pedagógicas de trabajo con lxs otrxs que se realizan en la experiencia universitaria y en las representaciones sobre formación y aprendizaje”, y dio cuenta de que para el caso A, el hecho de haber cursado otras carreras antes sin poder terminirlas, e ingresar con mayor edad que la mayoría de sus compañerxs a Ciencias de la Educación, hicieron que pretendiera transitar los primeros años rápidamente sin esperar a que sus compañerxs vivieran procesos que ella ya había vivido según señaló; ello ayudó a su negativa a formar grupos, dado que tampoco en la secundaria se había fomentado el trabajo grupal ni había podido resolver las dificultades que tenía para estudiar. A esto se sumó que, con quienes se reunía, se generaban disputas y sus ideas no se aceptaban, por lo que no se sentía cómoda, llegando a entender que para ella el grupo no debía superar los tres integrantes, sintiendo mal estar cada vez que debía reunirse en grupo. Por otro lado, el caso B había trabajado antes de ingresar a la carrera para ganar autonomía, y toda la secundaria había trabajado en grupo, pretendiendo repetir eso en la universidad; cuando no logró hacerlo en primer año se angustió hasta que se conoció con una compañera con la que continuaron formando grupo junto a otro chico. Dado que cada integrante del grupo había pasado por situaciones difíciles en la conformación de grupos anteriormente, no

querían trabajar con más personas, hasta que en pandemia debieron hacerlo a través de la virtualidad, dándose cuenta de que eran capaces.

Mientras que para el caso A lo que había experimentado la condicionó a no querer trabajar en grupo, a lo que se sumaron nuevas experiencias grupales negativas, para el caso B implicó reafirmar su decisión de contar con un grupo base con el cual desarrollarse académicamente, llegando al punto de negarse a trabajar con otras más personas, hasta que, vía reflexión grupal y situación de pandemia, se dieron la posibilidad de hacerlo. Cabe señalar que, si bien se asumió que todo lo que han vivido en relación a esta categoría ha influido en sus representaciones sobre la formación y el aprendizaje, estas se plantearon en las categorías anteriores por el modo particular en que los datos han ido configurando el abordaje de la investigación.

La categoría *Experiencias personales que influyeron en el recorrido en la carrera* fue la que se ocupó del objetivo de “relacionar aspectos de las realidades contextuales (familiares, socioeconómicas, etc.) y el modo en que se vivencian las experiencias de formación”, y dio evidencia de que el caso A debió dejar de trabajar por lo demandante en tiempos y actividades que resultaba la carrera, llegando a dejar de cursar algunas materias para poder hacerlo; como había cursado otras carreras antes y se sentía grande, quería pasar rápidamente los primeros años para no repetir procesos que sus compañerxs iban a vivir y que ella consideraba ya vividos, además de que tenía establecidos sus propios modos de trabajo, y es por eso que se negó inicialmente a trabajar en grupo. Luego, al caso A le costaba coincidir con otras personas para trabajar llegando el punto de asociarse ocasionalmente sólo por solicitud de las cátedras, hasta que en último año y dado su nuevo posicionamiento de apertura hacia los grupos, logró entenderse con un grupo conformado. Por su lado, al caso B siempre le gustó enseñar llegando ejercer como profesora de danza e inglés con la intención de ganar autonomía, y fue en la secundaria cuando docentes en Ciencias de la Educación le sugirieron ingresar en esa carrera y cuando lo hizo, debió dejar de trabajar dada la demanda horaria que implicaba. También apuntó que es la carrera la que solicita la conformación de grupos desde los primeros años hasta que recién en el último año se propusieron actividades de reflexión individual, y que ello a algunxs estudiantes les dificultaba desarrollar la autonomía, pero no a ella que se consideraba autoexigente. Pese a esto, trabajar en grupo para el caso B fue una decisión desde segundo año, cuando logró intercambiar grupalmente, dado que le resultaba enriquecedor y contaban, como grupo,

con la ventaja de que ninguno de sus integrantes trabajaba, lo cual hacía que pudieran coincidir en tiempos para organizar y desarrollar las actividades.

De este modo, la situación contextual del caso A, entiéndase ello como pretender trabajar, la demanda organizativa que la carrera solicitaba, haber cursado otras carreras previamente, su edad, su grupo de pares con los que no coincidía en ideas, influyeron en que dejara materias para poder trabajar, y se negara a trabajar en grupo hasta el último año cuando asumió una predisposición al trabajo grupal y coincidió con personas específicas, evidenciando así cierta desvinculación social y cuestionamientos al modo en que la carrera es planteada en tiempos y actividades, vivenciando quizás mayores niveles de estrés. Para el caso B, su contexto de trabajo previo como profesora, escuela donde ejercían profesoras en Ciencias de la Educación, la demanda organizativa que la carrera requería, grupo de pares con quienes coincidía en tiempo e intercambios, condicionaron que estudiara Ciencias de la Educación, dejara de trabajar, y conformara un grupo de trabajo estable en el que ninguno de sus integrantes trabajaba, demostrando la configuración de fuertes lazos sociales, lo que podría explicar su conformidad general con la propuesta de la carrera.

Finalmente, el objetivo de conceptualizar la “experiencia de formación desde el sentido que le atribuye el/la estudiante universitario/a” fue trabajado desde las categorías de análisis *Acontecer de la vida universitaria* como contexto donde dichas experiencias ocurren, y *Experiencias de formación en la Universidad devenidas de relaciones con los otros* entendiendo que resultaron ser significativas para las estudiantes, de acuerdo al modo en que fueron narradas en las entrevistas.

Dicho esto, en la primera categoría se advirtió que el caso A no estaba de acuerdo con que la carrera insistiera en la conformación de grupos desde el primer año porque, debido a ello, se separó de su compañera inicial, y resultó ser que no era tan prioritario formar grupos desde el primer momento, como se había planteado. La cursada le resultó demandante en tiempos y actividades, por lo que, anteriormente, no podía trabajar y estudiar. Sin embargo, fue ese recorrido en la universidad el que incidió en su posicionamiento posterior respecto al trabajo grupal en el que, si bien consideraba -y se ha demostrado así misma- que una sola persona también es capaz de responder a lo solicitado, lo que se pueda construir estará desprovisto de otras miradas además de la propia, y es eso lo que se consideró que es el valor que aporta el trabajo grupal para ella.

Además, el cruce del caso A con determinadxs docentes la llevaron a priorizar hacer sus propias interpretaciones más que los contenidos en sí, puesto que algunxs en sus prácticas distaban de lo que estaban enseñando. Todo lo anteriormente expuesto, dio cuenta de que la falta de establecimientos de lazos firmes con otrxs que hicieran de soporte académico y personal, hizo que el recorrido universitario le resultara fatigoso o sacrificado.

Por otra parte, el caso B ha vivido como angustiante la situación de no contar con un grupo de trabajo desde el inicio, agravado -luego- por el abandono de la carrera de su primera compañera, puesto que debió responder por cuenta propia a lo que esta solicitaba, y, aun así, fue capaz de hacerlo. Con ello señaló, entonces, que el recorrido universitario personal se encuentra atravesado por las experiencias de otrxs.

Al igual que el caso A, el caso B también sostuvo que la carrera es exigente y que obliga a la conformación de grupos desde las actividades que propone, y que si bien primero se agrupó en función de esa demanda, luego acabó por elegir esa modalidad de trabajo dado que consideraba fructíferos los intercambios que este propicia, sobre todo considerando las exigencias en tiempos y tareas que la carrera dispone; de ahí que haya remarcado la necesidad de hacerse de un grupo de trabajo estable con el cual se coincida en objetivos y normas, como un modo de llevar a tiempo las cursadas. Si bien cuestionó que, dada la constancia en trabajos grupales que se solicitaban a algunxs estudiantes se les dificultaba desarrollar la autonomía, la formación que la carrera le ofrecía fue considerada apropiada para el caso B. Esto es así dado que resaltó que, el diálogo y la escucha que el trabajo grupal requieren, son prácticas que deberán perpetuarse en el futuro laboral, y porque en grupo se facilita cumplir con lo solicitado, evidenciando que, el contar con un grupo establecido favoreció, al menos anímicamente, a su permanencia en la universidad.

En cuanto a la segunda categoría, *Experiencias de formación en la Universidad devenidas de relaciones con lxs otrxs*, el caso A resaltó que los intercambios con docentes en su trayectoria académica la definieron como profesional desde lo que no quería reproducir, siendo pocxs con lxs que ha desarrollado lazos de cercanía y habiéndose negado en un principio a ser docente hasta que, en las prácticas descubrió que sí le gustaba enseñar. Otra cuestión fue su negativa a conformar grupos, sobre todo con personas que desconocía, dados los conflictos que al interior de estos se producían y

que la llevaron a que deseara concluir rápidamente las actividades grupales y las relaciones devenidas de estas, y que, avanzada la carrera no tuviera con quienes agruparse. Esto hizo que el caso A reflexionara sobre el modo en que llevaba adelante sus vínculos haciendo que, mediante su proceso personal de desarrollar paciencia y reflexionar sobre su propio posicionamiento, cambiara su predisposición a trabajar en grupo.

A lo anterior, al caso A se le sumó el hecho de que conoció personas con las que sí coincidía en el modo de llevar adelante un trabajo grupal y a las que, si hubiera conocido antes de ese cambio en su postura, no habría prestado atención. Esto estaría dando cuenta de la importancia otorgada a la individualidad en las experiencias de formación, quedando la incidencia de lxs otrxs en un segundo plano para el caso A. En este sentido, una experiencia particular de ella, fue haber conformado grupo para un trabajo importante que luego decidió dejar para realizar por su cuenta la actividad debido a las discusiones internas, y que en un inicio dudaba de si sería capaz de hacerlo hasta que logró concluirlo con éxito, demostrándose así misma su capacidad.

El caso B, por su lado, se describió como alguien autoexigente que en la facultad, a diferencia de la secundaria, ya no toleraba trabajar con personas que no aportaran al grupo puesto que en su grupo coincidían en que era responsabilidad de todxs hacerse cargo de las tareas académicas, más allá de los lazos de amistad que lxs unían; es por ello y por experiencias negativas previas de agrupación con otras personas que, como grupo, se negaban a integrar a otrxs a los trabajos, hasta que en pandemia se vieron obligadxs a hacerlo virtualmente, descubriéndose capaces de ello e incorporando gracias a eso, las herramientas que la virtualidad propicia, en su trabajo diario. Si bien se señaló que el trabajo individual también debía estimularse desde la carrera, el caso B destacó al trabajo grupal debido a que, a partir de su experiencia en este, adquirió habilidades de índole personal que serían necesarias a su vez para el desempeño profesional, como la capacidad de escuchar al otrx y ampliar los puntos de vista, que también posibilitan establecer mejores relaciones con lxs demás; sumado a esto, el grupo se describió como un sostén emocional puesto que, gracias al apoyo de sus integrantes, tomó valor para realizar ciertas acciones, como presentarse a rendir a finales. Todo ello puso en evidencia el lugar fundamental que el caso B adjudicó a la incidencia de lxs otrxs en las experiencias formativas, pese a que se deja
109
ver el lugar de lo individual en ellas.

Otra situación que se menciona es que, mediante el contacto del caso B con los contenidos y las actividades del último año, modificó su idea de formación, entendiendo luego que no se trata de algo lineal como ella pensaba y que, en la misma, se entrecruzan lo personal y lo profesional o académico, recordando -puntualmente- lo que una de sus profesoras le dijo sobre que, parafraseando, se es profesional y persona como una integralidad.

El caso B resaltó, también, que a partir de las propuestas del último año aprendió la importancia de tomarse un tiempo para reflexionar aceptando que no todo debe seguir un lineamiento preestablecido, y que es necesaria la capacidad de adaptación que la reflexión posibilita puesto que sólo de ese modo se puede dar respuesta a la realidad cambiante, como lo fue por ejemplo la pandemia; de allí que propusiera que sería positivo que las instancias de reflexión pudieran tener lugar desde antes del último año, a la par de las cuestiones técnicas que se trabajan desde el inicio de la carrera.

De esta manera, la exigencia que la carrera demandó en cuanto a organización de tiempo y actividades y de conformación de grupos devino en que las estudiantes asumieran posicionamientos diferentes respecto al trabajo grupal, siendo el caso A quien cuestionara esa demanda y reconociendo en su trayectoria universitaria el por qué de su negativa a trabajar en grupo, asumiendo en eso que este permite contar con otras miradas pero que sólo se trata de una modalidad de trabajo diferente que puede reemplazarse con el trabajo individual; el caso A destacó que fue el cambio en su posicionamiento gracias al proceso personal que llevó adelante, lo que dio lugar a que luego sí se viera dispuesta a conformar grupos de trabajo. Por su lado, el caso B llegó a considerar necesario contar con un grupo central de trabajo y/o estudio, no sólo para poder responder a las demandas académicas, sino sobre todo por lo que este aporta en materia de formación tanto personal como académica, por lo que no discrepaba con la propuesta que ofreció la carrera. Ambas reconocieron la influencia de docentes en su formación, siendo para el caso A desde aquello que no quiere imitar, y para el caso B desde lo que aprendió a partir de los contenidos propiciados, como la noción de formación y la importancia de la reflexión en ella.

Dado el recorrido realizado y lo antes planteado, puedo afirmar ahora que he logrado acercarme a dar respuesta al objetivo general, llegando a comprender aproximadamente la incidencia que tuvieron las relaciones con otrxs en las experiencias

de formación de las estudiantes investigadas. En este punto, resulta conveniente retomar la hipótesis de trabajo de este estudio, la cual implicaba asumir que existen diferencias entre trabajar y/o estudiar en grupo y trabajar y/o estudiar individualmente en el recorrido de la carrera, y que ello involucraba que: quienes lo hacen grupalmente tienden a asumir que los logros o fracasos son grupales puesto que desarrollan sus experiencias de formación en torno a sus pares, mientras que quienes trabajan y/o estudian individualmente los consideran como experiencias individuales, minimizando la incidencia de lxs otrxs en ellas, la cual, puede afirmarse ahora, ha quedado demostrada.

En el caso grupal, incluso desde el lenguaje se habló recurrentemente de un “nosotrxs”, por más que las preguntas se hayan presentado individualmente; la toma de decisiones estuvo planteada comunitariamente, así como las responsabilidades; se enfatizó en que esto era posible cuando se coincidía con otrxs con los mismos objetivos y aspiraciones, y en esto concordaba con lo planteado por el caso individual. En el caso B, trabajar individualmente parecía que se daba más por dar respuesta a un requerimiento formal, que por lo pedagógico que se considerara en sí; se mencionó como necesario para el aprendizaje, pero se dio a entender también que se asumió como imprescindible la presencia del otrx en ese proceso. La estudiante B, para finalizar la entrevista, mencionó que su propia trayectoria en la universidad no fue lineal y que estuvo condicionada por el otrx, que porta características y realidades distintas a unx, y concluyó diciendo: “Está tu experiencia que también es atravesada, te puedo decir, por las experiencias del otro” (Entrevista caso B, 2021).

En el caso individual, se atribuyeron los cambios a procesos internos, sin ahondar –lo cual no quiere decir que se ignore- en la influencia que tuvieron las experiencias de lxs otrxs en ellos. La entrevistada, por ejemplo, aludió que se fue viendo “sola” y llegado el tercer año advirtió que no tenía un grupo conformado a diferencia de sus compañerxs, eso la llevó a preguntarse, internamente, a qué se debía, respondiéndose que, muchas veces no se encontraba con personas con quienes coincidiera a la hora de trabajar o en lo que significara trabajar en grupo, y que su opinión tampoco era tenida en cuenta. Si bien mencionó que, el encontrarse con personas afines a su modo de trabajo o de entender el trabajo grupal en el último año contribuyó al cambio en su predisposición al trabajo en grupo, destacó que fue su proceso interno lo fundamental:

Los procesos de cambio no siempre van a tener que ver con un solo factor o con algo que suceda, sí hay un detonante que te hace dar cuenta que esto no era como vos creías o como vos pensás, o de “mirá, yo creía esto y ahora pasa esto”, eh, tiene que ver obviamente estas personas con las que me encontré ahora pero también tiene que ver con un proceso interno que vine haciendo, ya no tengo más esa, esa mala predisposición,[...] Por eso es que tiene que ver, y no tiene que ver, con estas personas, también tiene que ver con un proceso mío de aceptar, o sea, no aceptar, sino entender conscientemente de que se puede construir de distintas posiciones[...] Como un proceso personal también conmigo, que yo lo vengo trabajando, a mí la relación con las personas (Entrevista Caso A, 2021).

Esto llevó a inferir que en la predisposición a trabajar en grupo -cambio que se apreció como valorado por la entrevistada-, la influencia de las experiencias de vinculación con otras personas en los trabajos grupales fue menos considerada que el propio proceso interno de revisión. Así, si bien el desarrollo de las actividades no fue en sí individual puesto que la carrera demandaba la realización de trabajos grupales por lo que la estudiante se vio obligada a conformar grupos para las distintas cátedras, el proceso de formación del trayecto universitario fue vivido y percibido, individualmente.

Como en toda investigación, el conocimiento no se dio por acabado o concluido, sino que, contrario a ello, ha despertado otros interrogantes que se pueden seguir indagando en otras líneas de investigación. Algunos de ellos fueron ¿Cuál es la justificación pedagógica de la distribución de las materias, dejando en último año las que habilitan más espacios de reflexión? ¿O acaso eso responde a la planificación y el planteo al interior de cada cátedra?, también ¿a qué responde que los trabajos en su mayoría se planteen en términos grupales, dejando a las últimas instancias que definen el futuro académico para llevarse adelante individualmente?; ¿qué soluciones se proponen para quienes desean trabajar y estudiar llevando a tiempo la cursada? O quizás, ¿qué efectos en el desempeño académico y profesional desencadena uno y otro modo de trabajo? Entre muchas otras cuestiones que pueden ser abordadas en futuros estudios.

Personalmente, la realización de la presente investigación me ha demandado el ejercicio constante de hacer consciente los procesos de implicación que ella me despertaba, puesto que, no sólo fui estudiante en Ciencias de la Educación por lo que

cada situación, contenido, vivencia me resultaba más que familiar, sino también porque, así como una de las entrevistadas, desarrollé mi trayectoria universitaria de la mano de un grupo de estudio y/o trabajo constituido; precisamente allí radicaba mi interés en indagar cómo vivían sus procesos de formación aquellxs que trabajaban en soledad.

Por otro lado, encontrarme realizando mi Tesis de Licenciatura individualmente ha resultado para mí un desafío puesto que es una de las pocas instancias en las que debí sentarme sola frente a la computadora, sin alguna compañera que me ayudara a pensar o me cebara mates, y, aun así, he logrado llegar hasta el final.

La investigación hasta aquí abordada ha reafirmado ciertas ideas que ya tenía sobre la formación, sobre cómo toda experiencia entendida como tal tiene su aporte formativo, la imprescindibilidad de lxs otrxs en esos procesos -sea consciente o no su implicancia-, y sobre la necesidad de atender, prestar atención, a esas otras realidades que nos son ajenas pero que nos inciden; también me ha permitido abrir nuevos pensamientos o reflexiones sobre la capacidad que como individuos tenemos para sobreponernos a las situaciones que se nos presentan como “imposibles”, lo esencial que resultan ser los momentos y espacios para la elaboración individual y cómo ello, si es acompañado y estimulado adecuadamente, permite dar cuenta de y contribuye a incrementar no sólo el nivel de profesionalidad o expertise, sino sobre todo y, a mi entender, más importante, la autoconfianza en lo que hemos construido en tanto seres y profesionales.

Desde este lugar, me permito concluir la presente con un interrogante teórico o conceptual (aun no estoy segura) que me ha surgido en la investigación y para el cual todavía no tengo respuesta ¿acaso no toda experiencia provoca aprendizajes, y, por tanto, resulta pedagógica?

Bibliografía

- Álvarez Silva, A.; Gallegos Luna, R. M. y Herrera López, P. S. (2018). Estrés académico en estudiantes de tecnología superior. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Politécnica Salesiana*, vol. 28, (193-209). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4761/476154745010/html/index.html>
- Ávila, B., R. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, Distrito Federal, México*, vol. 14 (núm. 48) (121-158). <https://www.redalyc.org/pdf/342/34254710006.pdf>
- Baez, M. L. y Cadoche L. (2019) Habilidades sociales en Grupos de Estudio en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral (Esperanza, Santa Fe, Argentina). *Revista Investigaciones Veterinarias Perú*, vol. 30, (núm. 4) (1790-1795). <http://dx.doi.org/10.15381/rivep.v30i4.17266>
- Bion, W. R. (1980) *Experiencias en grupo*. Bs. As. Paidós.
- Branda, S. A. y Porta, L. (2017). Relatos de Historias Vividas: Reconceptualización de las biografías escolares de futuros profesores. *Revista Digital Resistencia. Chaco. Argentina*, vol. 8 (núm. 11) (1—136). <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/rrie/article/view/3643/3281>
- Canales, F.H.; Alvarado, E.L.; Pineda, E.B. (2000). *Metodología de la Investigación*. México. Limusa.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. 1ra Edición. Bs. As. Siglo Veintiuno Editores.
- Cedallín Martínez-Sánchez (2018) Trayectorias escolares en el nivel medio superior, un análisis desde los factores académicos. *Revista Atenas Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos*, vol. 2, (núm. 42) (137-153). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478055152010/html/index.html>
- Cervantes Arreola, D. & Valadez Sierra, M. D., & Valdés Cuervo, A. A., & Tánori Quintana, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, vol. 35 (núm. 1) (7-17). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21359522001>

- Cifuentes Gil, R.M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires. Noveduc.
- Contreras, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Morata.
- Contreras Domingo, J.; Quiles-Fernández, E. y Paredes Santín, A. (2019) Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, vol.0 (núm. 0) (58-75).
<http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Cruz, J. I y Taborda Chaurra, J. (2014) Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía. El asunto de la experiencia en la pedagogía. *Revista Folios Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia* (núm. 39) (161-171).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932042012>
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós.
- Duschatzky, L. (2008). *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Fernández de Morgado, N. (2012). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una aproximación interdisciplinaria al concepto *Paradigma*, vol.33 (núm.2) (63-88).
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512012000200004&lng=es&tlng=es.
- Hernando Polo, C. y Aragonese Ayuso, J. C. (2010) *Dinámica del grupo clase*. [Archivo PDF]. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zHernando-DINAMICA-DEL-GRUPO-CLASE.pdf>
- Huchim Aguilar, D. y Reyes Chávez, R. (2013) La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica*, vol. 13 (núm. 3) (1-27)
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- Johnson D.W., Johnson R.T. y Holubec (1999) Cap. I: El concepto de aprendizaje cooperativo. *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Bs As. Paidós.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

- _____ (2004). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México D.F. Laertes.
- Malander, Nancy (2014). Estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio en el nivel superior: Diferencias según el año de cursado. *Apuntes Universitarios, Revista de Investigación*, vol. 4 (núm. 1) (9-22).
<https://www.redalyc.org/pdf/4676/467646128002.pdf>
- Moreno, P. J. (2015) Parte 2: Experiencia pedagógica. En Páez Martínez, Ruth Milena (Ed.), *Práctica y experiencia: Claves del saber pedagógico docente*. Bogotá D.C. Ediciones Unisalle.
- Pérez Carvajal, A., Gallar Pérez, y Barrios Queipo, E. A. (2018). Estrategia para el diseño microcurricular por resultados de aprendizaje en el contexto universitario. *Revista Espacios*, vol. 39 (núm. 52) (31-42).
<https://www.revistaespacios.com/a18v39n52/a18v39n52p31.pdf>
- Pierella, M. P. (2012) *Figuras de autoridad y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio centrado en relatos de la experiencia estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario*. (Volumen 1). [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Piola, M. B. (2013). El estudiante Universitario: Hacia una historia presente de la educación pública, reseña de Carli, S. (2012) *El estudiante Universitario: Hacia una historia presente de la educación pública*. Universidad Nacional de San Luis. *Revista Argentina de Educación Superior*, vol. 5 (núm. 7)
http://www.revistaraes.net/revistas/raes7_res1.pdf
- Preciado Cortés, F. (2009). Mujeres y universidad. Vidas académicas, reseña de Martínez Covarrubias, S. G. (2006) *Mujeres y universidad. Vidas académicas*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14 (núm. 42), (837-843).
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14011807008.pdf>
- Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Bs. As, Universidad de Quilmes.
- Ramírez Grajeda, B. (2016) Fundamentos del trabajo grupal para la investigación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 38 (núm. 2) (96-115).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457546143006>

- Ramírez Velásquez, J. E. (2006). Notas acerca de la noción de la experiencia pedagógica. *Revista Educación y Ciudad*, (núm. 11) (119-136). <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/184/173>
- Real Academia Española. (s.f.). Experiencia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 14 de julio del 2020, de <https://dle.rae.es/experiencia>
- Rivas Flores, J. I. (21-23 de junio de 2012). *La investigación biográfica y narrativa: el sujeto en el centro*. II Congreso Internacional sobre Aprendizaje Permanente. Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida. Universidad Jaume I de Castellón. <https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2012/07/In-Biografica-Narrativa-RIVAS-FLORES.pdf>
- Salazar Malerva, I. y Heredia Escorza, Y. (2019). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de Medicina. *Educación Médica*, vol.20, (núm. 4) (256-262) <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181318303498>
- Sirvent, M. T. (2006). *El Proceso de Investigación*. [Ficha] 2da Edición. Universidad Nacional de Bs. As. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación. Investigación y Estadística Educacional I. https://iidesju.net/wordpress/wp-content/uploads/2021/10/Sirvent_El_proceso_de_investigacion-3.pdf
- Suárez, D. H. (2011) Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar *Educação em Revista - UFMG*, vol. 27 (núm. 1) (387-416) <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360926001>
- Trabajo Final de Cátedra Investigación Educativa II (2018). *¿Cómo influye tu grupo en tu vida académica?* Chaco-Rcia. UNNE.
- Trujillo Reyes, B. F. (2014) Experiencia y Educación. Una relectura de temas clásicos, reseña de Contreras D., José y Nuria Pérez de Lara Ferré (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19 (núm. 62) (885-892) <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461011.pdf>
- Vignale, S. P. (2009) Infancia y experiencia en Valter Benjamin: jugar a ser otro. *Childhood & Philosophy*, vol. 5 (núm. 9), (77-101). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051710008>

Anexos

Entrevista A: trayectoria individual

E:- Buenas, me presento, mi nombre es Iris Romero, soy estudiante de la licenciatura en Ciencias de la Educación y estoy haciendo mi trabajo de tesis sobre experiencias formación estudiantes avanzados en Ciencia de la Educación. Me gustaría que pudiéramos conversar un poco sobre eso, si me permitís voy a grabar la conversación entonces puede quedar registro de todo, obviamente va a ser anónimo

R:- Sí, no hay problema.

E:- Bueno eh, para empezar a conocerte me gustaría que me contaras por qué decidiste estudiar esta carrera, cómo fueron tus primeros pasos en esta carrera, y si es por ahí la primer carrera que hacés o no, y si además de cursar esta carrera hacés alguna otra actividad, como trabajar o capaz tener familia, algún hobby, etc.

R:- Bueno, mi nombre es A***, cómo comencé la carrera. Eh, no es la primera carrera, es la cuarta carrera. Eh, llegué a esta carrera por orientación vocacional, ya cansada de que no sabía para dónde ir, en realidad sí sabía para dónde ir pero siempre había como circunstancias que sucedían digamos, lo que lo que iba estudiando, sí me gustaba. Pero siempre sucedía algo, entonces, eh bueno, como venía de estudiar afuera, en otra provincia, decidí ir a una orientadora vocacional y que me muestre las opciones que había acá en Resistencia, y ahí conocí Ciencias de la Educación, en una de las opciones que me salieron era Ciencias de la Educación. En su momento cuando había hecho la orientación en el colegio, antes de salir del colegio, no me había salido esa carrera, no la conocía. Yo el colegio lo hice en el 2008, o sea que ya existía la carrera, pero no me dio, esa opción, no me dieron esa opción, me dieron las opciones convencionales digamos, profesorado en historia, no me acuerdo que, matemáticas... Pero, por qué porque me gustó la carrera, por las materias, porque siempre digo, yo soy una estudiante de psicología frustrada, porque a mí siempre me gustó mucho la psicología. Ir a una privada no iba a ir a una privada, y una de las carreras que había estudiado anteriormente era un profesorado en psicología que había acá en Resistencia y no, no. No era momento no más que tenía que hacerlo, por qué, porque a mí el profesorado también esa es otra cuestión, tenía mucha resistencia profesorado, no, no me gustaba, yo no me sentía capaz. Uno para ser profesor siempre pensé que tenía que saber todo, de todo, lo que te pregunten vos tenías que saber responder, entonces tenía mucha inseguridad respecto a eso. Y bueno, lo primero que me atrajo de la carrera fue el diseño curricular ¿no cierto? El plan de estudios, perdón, el plan de estudios, me gustaron las materias y bueno así comencé.

E:- Bien y por ahí si hacés alguna otra actividad, esa pregunta creo que quedó pendiente.

R:- Ah sí, eh no. En tercer año me acuerdo que intenté trabajar, intenté trabajar, me costó un montón, eh, bueno, tuve unos problemas de salud entonces dije “no, dejo no más” porque era como, no, no estaba pudiendo hacer las dos a la vez.

E:- Bien, y qué impresión también te queda de tu experiencia escolar en general y así, a grandes rasgos. Y también si considerás que algunas cosas cambiaron o se mantuvieron de vos como estudiante de esa época y ahora.

R:- No, nada, nada se mantuvo, cambió un montón porque yo tengo una relación muy, muy, rara con el estudio todavía. Sigo buscando métodos de estudio, yo nunca había estudiado en mi trayecto escolar, siempre todo era de memoria porque no sabía qué, cómo se estudiaba, cómo hacía para saber las cosas. Y recién, bueno, que eso tiene también mucho que ver con, con mi atracción hacia lo humanístico, en en una materia en cuarto año, cuarto/quinto año, eh, creo que era filosofía, no me acuerdo, bueno a mí me gustaba, tuvimos esa materia, filosofía o psicología, una de esas materias nos la daba el profe G****, y ahí me di cuenta que yo podía entender las cosas, que yo podía procesar los contenidos, entonces ese fue mi descubrimiento digamos con el estudio, me parece, como que yo podía comprender. Obviamente que de ahí fue un proceso muy largo, muy largo, porque seguía sin saber un, un, un método de estudio, hasta hoy y después de tanto tiempo después de más de diez años yo todavía sigo como... Me cuesta mucho llegar por ejemplo al mapa conceptual, o al cuadro sinóptico, me cuesta mucho llegar, nunca llego con tiempo, y las veces que lo hago me siento mil. Eh, pero sigo, todavía sigo con el resumen del resumen del resumen del resumen, me cuesta muchísimo esto no, y no sé, no soy práctica porque siento que todo sirve, entonces en ese sentido no, no soy para nada la misma, o sea, hoy tengo otro método estudio, hoy, y hoy sé que puedo entender las cosas, que puedo analizar, pero esto también fue parte del proceso, de las carreras que fui haciendo. En esta particular, sí sé que pude tener más aprendizajes en cuanto a saberes. No sé si quedó algo pendiente...

E:- Claro, sí, sí, por ahí para retomar esto de cuál sería tu impresión escolar entonces a grandes rasgos, un poco viene de la mano de que, en general, que no estudiabas como una gran rasgo digamos de tu experiencia escolar y algo que quiera agregar sobre eso. Sobre tu experiencia escolar, me refiero. En general

R:- Eh, lo tengo muy marcado. En el sentido de la profesional que quiero ser, me marcó mucho en ese sentido, yo sé que no tengo que hacer lo que me hicieron a mí, no digo que me hicieron así mal, sino ser la docente que fueron conmigo, inclusive, con esos mismos docentes, con esas mismas características, me pude haber encontrado en el trayecto de la facultad, y lo hice, de hecho lo hice. Entonces, si bien no tengo claro qué perfil del docente me gustaría construir o cómo me gustaría ser, sí tengo claro lo que no tengo que hacer.

E:- Bien, y ¿qué me podrías decir ahora respecto de -ya que estamos hablando ahora de los docentes- qué me podrías decir ahora en general sobre las relaciones, con tus pares y con los profesores sobre esas experiencia escolar así, en grandes rasgos? Algo ya me adelantaste con esto que me estás diciendo...

R:- Emm, no, siempre fue una relación de distancia digamos, tengo como muy la impronta esa de docente allá y yo acá, ellos al frente, yo... Inclusive, hasta con los adscriptos siempre fue “profe” más allá de que ellos hayan sido pares, siempre fue como

eso de “usted, profe”, yo sé que no eran profesores, pero yo lo decía por una cuestión de tener muy a fuego esa distancia de los que están al frente son como seres superiores, como esa idealización siempre tuve, por eso es como que el vínculo siempre fue hasta ahí, y la cercanía por ejemplo, con mi trayecto escolar fue con estos profesores que me hicieron sentir de alguna manera, que yo podía saber, que yo podía generar conocimiento, eh, no es que me dijeron sino con los hechos y con sus clases me hicieron dar cuenta de eso. Y con mis compañeros fue como, en el trayecto escolar, como con todos digamos, fue relación de amistad no de compañeros de colegio, en ese sentido.

E:-Y ahora, hablando específicamente de la universidad, ¿en qué momento de la carrera estás? ¿Hacés materias de otros años o no, en qué año? ¿Y cómo acompaña tu vida personal este momento?

R:-Este momento es muy particular porque, también acarrea un proceso que vine haciéndolo el año pasado. El año pasado sí pude hacer eso de, de materias así de distintos años. Yo me recibí el 8 de marzo y sigo estudiando la licenciatura, yo me había anotado en la licenciatura por esta inseguridad que tenía del profesorado, yo recién en tercer año me anoté en el profesorado, y bueno empecé haciendo materias de la licenciatura este año y como tengo propuestas laborales, comencé a trabajar y fui dejando, y ahí fue como que fui dejando porque ese era mi compromiso conmigo, en ese sentido. Y aunque si bien dije, en otro momento, intenté eh, estudiar y trabajar y no me salió, ahora como que le estoy encontrando la vuelta de alguna manera, no hago las materias que hacía en ese momento, hago lo que menos me demande, digamos

E:-Claro, o sea que ahora sí estás estudiando y trabajando y, de alguna manera, se conjugan bien ambas cosas, hacés menos materias.

R:-Sí, eso sí

E:-Bien. Y ahora cómo, en este recorrido que hiciste la carrera, ¿cómo fue que fuiste trabajando y estudiando? ¿Principalmente en grupos o a solas? ¿Y ahora en este momento cuál sería la respuesta digamos?

R:-Emm... Al ser la cuarta, carrera yo ya encaré de otra manera, pensé que iba a poder. Bah, nunca me planteé la cuestión de trabajo en grupo, porque para mí era algo normal, que se daba en todo momento, que se yo, en la escuela no era tampoco que hacíamos muchos trabajos en grupos, en las otras carreras no existía el trabajo en grupo, y yo no sabía que en esta carrera era netamente un trabajo grupal, pero yo siempre lo pensé para el lado de los vínculos sociales digamos, yo no sabía que tenía que tener un grupo fijo, no sabía que era estudiar tampoco, todavía seguía en proceso, entonces no sabía lo importante que era tener un grupo de estudio. Entonces más allá de lo que me decían otras experiencias, que es muy importante tener un grupo constante, entonces yo la carrera la encaré de otra manera, no quería hacer amistades, eh, yo ya era grande, tenía 25, creo que tenía 24/25 entonces relativamente grande, entonces como que decía “no quiero volver a pasar lo que están pasando estos chicos digamos, quiero dejarles su proceso”. Me pasó con mi primera compañera de estudio, mi compañera de estudio salió así, se dio de alguna manera que tengamos ese grupo de estudio, pero me vi en un momento en una situación en la que dije... O sea, tenía otra manera de ver las cosas, entonces no quería someterla a mi ritmo, entonces cuando uno sale de la escuela es como que busca ir con alguien, que se sienta cómodo, entonces es como que no

teníamos los mismos gustos o los mismos riesgos, entonces es como que me decidí inconscientemente me fui decidiendo apartar, eh, también una a esa edad, a medida que van pasando los años, uno va creando mañas, modos, eh, también teniendo sus formas, eh, no tenía ganas de, como te dije, por más que pueda ser redundante, de hacer los mismos procesos que estaban haciendo los chicos que iban saliendo del colegio y entrando a la universidad. Yo tenía la carga de que era la cuarta carrera, entonces yo tenía que salir bien, me tenía que ir bien, entonces siempre tuve también esa carga de que me pesaba no saber cómo estudiar, entonces me tenía que esforzar más tiempo, entonces como que estaba muy enfocada en eso. En otro momento sí hubiese hecho el mismo proceso obviamente que todos, entonces en ese sentido digamos creo que ya la predisposición fue marcando al momento de encontrar un grupo de trabajo. Me marcó un montón, y tuve siempre problemas con todos, entonces también en el sentido de que no me sentía cómoda. En un primer momento no sabía que se correspondía o qué tenía que ver, pero después a medida que iba pasando el tiempo yo tenía claro que 3 son multitud, para mí el grupo perfecto eran de 3, y hasta ahí, ya más es como que era un problema y eso nos pasó me acuerdo en Grupos, como que de alguna manera nos exigían, ser un grupo numeroso, y fueron presentado los problemas. Más o menos me pasaba eso, no podía encontrar un grupo donde todo dentro de todo tengamos un fin más o menos parecido, siempre iba probando y lo hacía no por gusto sino por demanda de las cátedras. Yo a medida que iba pasando yo iba encontrando mis maneras, mis formas, me iba adecuando a lo que yo creía que podía llegar a ser y cumplir y como bueno, me fui cerrando.

E:-Entonces está decisión de trabajar por ahí más bien sola, pese a la decisión de grupos obligada digamos, es una decisión personal, dada por tus intereses, ¿se podría decir?

R:-Si, si. Porque ya te digo, yo con esta compañera me sentía bien, pero tampoco quería condicionarla, a mí me hubiese gustado seguir, y me sentí mal de no haber seguido porque inclusive quizás eso tuvo que ver con que yo me atrase un año en la carrera, por ejemplo.

E:-¿El no seguir trabajando con ella?

R:-Claaro, el no seguir trabajando con ella porque una al no tener el grupo de estudio como que pierde el ritmo. Traigo el caso de una compañera con la que había iniciado el cursillo, ella encontró un grupo, y la llevó re bien, inclusive ella terminó al año justo, o sea, terminó a los cinco años, al ideal que debería, y eso se corresponde muchísimo con haber tenido un grupo de estudio, un grupo que la lleve a esa constancia y al ritmo de la carrera en sí, de la constancia.

E:-Bien, entonces, fue una decisión personal la de no trabajar en grupo pero a la vez, ¿Considerás que hubiera sido necesario? ¿Algo así?

R:-Si, para esta carrera por lo menos sí.

E:-Ah, entonces hoy por hoy digamos por lo menos, le das ese valor al grupo.

R:-Si, le doy ese valor al grupo, sabés por qué te digo, porque recién ahora yo me estoy encontrando por ejemplo en materias de la licenciatura con personas que, que puedo decir y digo “qué bueno hubiese sido tener este grupo al inicio”, que se puede hablar, que se puede confrontar en el sentido de intercambiar ideas opuestas, o sea, confluir con otras personas, encontré eso que no había encontrado en su momento.

E:-Entonces, ¿más tiene que ver con las personas con las que te encontraste más que con el modo de trabajo grupal?

R:-Y también un posicionamiento mío, ¿no? Eso también tiene que ver mucho, no es lo mismo ahora que 6 años atrás, que ya pasé por todo.

E:-¿Y cómo era tu posicionamiento antes? O sea, ¿qué valor le dabas a la forma en la que elegías trabajar así como más individualmente, y qué cambió ahora digamos, y por qué se dio ese cambio?

R:-No lo había pensado. Eh... Como te digo, o sea, en ese momento era más esa mala predisposición por ahí, o sea, esto tiene que ver más con una carga personal, ya te digo de haber empezado otra carrera, ya tenía otros conocimientos también de cómo hacer las cosas entonces como que no tenía paciencia, eso, la paciencia. No tenía paciencia de volver a que otras personas se encuentren con eso que yo ya había encontrado, modos... No te digo, que tenía más experiencia, no me gusta decir eso, no te voy a decir eso tampoco porque yo también fui descubriendo otras cosas, pero no tenía ganas de cometer los mismos errores, y que me señalen los mismos errores que yo ya había tenido en otro momento, entonces como yo ya sabía hacer, y eso no caía bien tampoco en un grupo, porque el grupo obviamente, quienes salían recién de la escuela tenían que cometer esos errores porque están en un proceso de aprendizaje, y yo no tenía esa paciencia, de esperar por ahí. Porque como para mí, los primeros años por lo menos, para mí pasar la barrera de tercer año, yo creía que me recibí, quiere decir “acá me quedó”, porque yo hasta tercer año yo podía haber dejado la carrera, entonces, primer y segundo año yo los quería pasar volando porque decía “cuarta vez volver a pasar por esto, no”, no iba a tener paciencia tampoco, por eso te digo, es una cuestión personal, una predisposición y una carga que yo tenía.

E:-Bien, y por ahí, si me podrías comentar, que, ventajas si se puede decir y desventajas, en el modo de trabajo que vos hacías, así casi individualmente, que pueden ser académicas, personales, de formación o de trabajo, y a su vez también, qué ventajas y desventajas encontraste a lo largo de la carrera en el trabajo en grupo digamos, también académicas, personales, etc.

R:-Bueno, individual eh la ventaja, la primer ventaja es que no tenés que organizar con nadie para juntarte, esa es la primera. Vos te organizas tu tiempo y no es que podes, no podes, no es “ay yo no puedo porque tengo que estar con mi familia”, una cosa así, es la primer ventaja, no tenés que discutir con nadie, o coordinar con nadie, porque obviamente todos tenemos nuestras prioridades y no son las mismas. La desventaja que eso me di cuenta recién al último año es que el grupo lo necesito, el grupo es necesario para construir, el grupo de trabajo es necesario para construir. A mí siempre, y eso yo recién en quinto año recién pude hacerlo, y hasta ahí te diría porque me animé, a mí siempre me costó un montón comenzar a hacer un trabajo. Vos a mí me das las primeras letras y yo te puedo hacer, no sé, una tesis si querés que te hago, ahora te digo tesis, pero he tardado días y días en comenzar a hacer un trabajo porque no sé cómo comenzar, nunca supe cómo comenzar, y ahí era, que yo trabajaba individualmente, y preguntaba a otras compañeras “qué onda, cómo hago esto, cómo podría hacer” y después recién de un determinado tiempo pude agarrar y decir, “puede ser que comience por este lado” como que me comencé a rebuscar por mí misma de esa autonomía,

completa autonomía de hacer los trabajos por ejemplo. Esa vendría a ser la desventaja en sí. Y, del trabajo grupal, bueno la ventaja vendría a ser lo mismo, del trabajo grupal sería esa la ventaja, se puede construir y pueden salir cosas muy lindas del trabajo en grupo, si se trabaja con respeto, con apertura, con predisposición a la opinión del otro, eso yo en ese momento no lo tenía cuando comenzaba la carrera, hoy sí puedo decir que la tengo, pero también sucedía del otro lado también que no era aceptada mi opinión, yo me daba cuenta; porque en un momento me fui encontrándome sola, y no estaba bueno eso, y me pasó hasta el último año. Eh, y la desventaja tiene que ver con esto, de trabajar en grupo, de que no siempre te encontrás con personas que de alguna manera están dispuestas a trabajar en grupo, me parece, en el sentido de poder aceptar la idea de construcción en conjunto. Siempre en un grupo hay un perfil, porque ahí se juegan mucho los egos, en un grupo siempre hay un perfil del que quiere, no es el que quiere, sino que sobresale su idea y los otros siguen porque no saben para dónde ir. Y eso a mí nunca me gustó, por eso te digo, recién ahora pude encontrar un grupo si se quiere recién, en el último año de la carrera, de la licenciatura, un grupo en el que uno pone algo, construye, otro pone algo, construye, bien, perfecto, o sea, se construye entre todos, no es que uno dice y los otros bueno uno porque no leyó, otro porque está en otra... Yo creo que es la, no todos tenemos el concepto, y está bien digamos, no todos tenemos el concepto de lo que es el trabajo grupal, más allá que lo digan, las indicaciones que nos dan los profesores “un trabajo en grupo es donde todos tienen que trabajar”, y, eso también fue condicionando mi decisión y mi rechazo de alguna manera a trabajar en grupo y a buscar el grupo. Cada vez que comenzábamos una materia, hasta el último año, para mí era una carga enorme tener que ver a ver si había alguien que yo más o menos conocía, porque yo también tenía un prejuicio de ver “no esta persona más o menos trabaja, la veo en el trayecto entonces quizás por ahí podamos llegar a congeniar” y como mi grupo, mi cohorte, se fue quedando y yo me fui quedando para atrás y se fue para adelante, me fui encontrando con personas que no conocía, entonces no podía identificar, entonces también otra cuestión, llegado tercer año que fue hasta donde yo estuve con mi cohorte, y todos ya tenían grupos conformados, entonces tampoco... Ahí fue que me fui encontrando en un lugar que decía “uy qué pasó acá”, es como que no me voy a encontrar con nadie si este tipo de trabajo te demanda la carrera.

E:-Entonces, considerás que por ahí tu cambio, tu predisposición al grupo tiene que ver con eso, con que la carrera te demandaba seguir trabajando en grupo y vos te encontraste en un momento sola, o tienen que ver además otras cuestiones.

R:-No, tiene que ver con eso justamente, porque eh, a ver, te pongo un ejemplo, pasantía. Yo comencé trabajando con un grupo que no conocía, a mí me parecía un montón, quinto año vos ya tenés que tener un grupo, todos los grupos, están conformados, inclusive la materia presupone y supone que todos los grupos ya están conformados, es como que llega un punto que no se contempla eso, la posibilidad de que alguien no tenga un grupo ya, porque la carrera en sí ya te va configurando desde un principio de alguna manera. Y me encontré en una situación de que, sucedió algo en el grupo, que yo decía “a esta altura tiene que estar pasando esto”, y no me sentí bien, es algo que tengo también, y no me sentí bien y decidí dar un paso al costado, para evitar conflictos, para evitar, no sé, yo había tenido un problema de salud y no fue

recepcionado digamos de alguna manera, entonces dije “no, para evitar problemas me salgo y ya”, y es pasantía, vos a pasantía no la podes hacer individualmente, tuve que hablar con la profesora y dije “uy qué hago acá porque es pesado lo que hay que hacer, es un montón lo que hay que hacer”, y me encontré que pude, digamos hacer lo mismo, inclusive se me destacó que pude hacer lo mismo que pude haber hecho en grupo, o sea, en un momento me encontré con ese grupo que por ahí habría estado en tercer año con esas mismas situaciones y quería que termine, era lo único que me pasaba, que quería que termine, porque no está bueno tampoco transitar la carrera así, y menos terminarla; por eso te digo, el proceso de cambio recién se dio hace poquito, de mi visión hacia el grupo, por encontrarme hoy con estas personas por ejemplo.

E:-Bien, lo que me contás me genera dos preguntas, la primera entonces tiene que ver con que tu proceso de cambio tiene que ver con las personas con las que te encontraste ahora y no con otras cuestiones digamos, y la segunda es, qué opinión te genera esto de que la carrera te demande un trabajo en grupo constantemente, y que no contemple, como vos decís, por ahí la situación de que puede que haya alguien que llegue a quinto año sin un grupo conformado. Si necesitas que retome las preguntas, avisame no más.

R:-Los procesos de cambio no siempre van a tener que ver con un sólo factor o con algo que suceda, sí hay un detonante que te hace dar cuenta que esto no era como vos creías o como vos pensás, o de “mirá, yo creía esto y ahora pasa esto”, eh, tiene que ver obviamente estas personas con las que me encontré ahora pero también tiene que ver con un proceso interno que vine haciendo, ya no tengo más esa, esa mala predisposición, esa falta de paciencia, más allá de que se me haya, por ejemplo, la primera reunión que tuvimos a mí, cuando estoy muy nerviosa por ejemplo, muy cargada, me duele mucho la cabeza, y me pasó eso, y me pasa cuando me conecto, me desconecto y automáticamente me baja, ese malestar, y no pasó nada malo, pero es la carga que yo ya traigo de trabajar en grupo y decir “no, que no pase nada malo” y tener esa tensión, o que no se discuta, o que, que es parte de un grupo, pero como yo ya vengo con esa cosita, con esa incomodidad o con ese temor, de que vuelva a suceder, eh, me pasa, me sigue pasando. Por eso es que tiene que ver, y no tiene que ver, con estas personas, también tiene que ver con un proceso mío de aceptar, o sea, no aceptar, sino entender conscientemente de que se puede construir de distintas posiciones, algo en conjunto. ¿Y la otra?

E:-Para ahondar un poquito más antes de la otra, ¿a qué crees que se debe ese proceso de entendimiento digamos? ¿O se fue dando así como naturalmente digamos?

R:-No, yo lo doy más como un proceso personal también conmigo, que yo lo vengo trabajando, a mí la relación con las personas, esta compañera que te decía, que la conozco del cursillo y que comencé trabajando con ella y que bueno en un momento nos vimos en la situación de, porque nosotras íbamos a comenzar haciendo grupo con otra chica, pero nos vimos en la situación de dividirnos, yo me fui para un lado y ella se fue para el otro y ella consiguió un buen grupo, eh, cuando sucedió esto de separarnos, hablo yo, hablamos todo el grupo, y me dice ella “pero A*** vos, parece que estás rompiendo una relación de noviazgo, es un grupo” me dice y bueno ahí tiene que ver eso, yo a las relaciones sociales como que le doy un, más allá de que sea un grupo de trabajo de la facultad, son personas, entonces también lo personalizo un montón en el

sentido de que trato como me gustaría que me traten a mí - aunque nunca sucede-, entonces es como que no quiero herir susceptibilidades, no quiero generar malestares, por eso te digo, tiene que ver con un proceso mío, con la carga que yo le doy a los vínculos sociales. Por este lado, “no está bien lo que estabas haciendo, esta mala predisposición, fijate cómo te vas quedando”, por eso te digo, toda una cuestión en conjunto y bueno con estas personas sucedió que me encontré digamos, y sucede cuando tiene que suceder, en el momento que tiene que suceder, y si estás preparado estás preparado. Porque inclusive, quizás en el trayecto de la facultad de estudiante del profesorado, eh, me hubiese encontrado en una situación con personas que yo podía confluír, pero también tenía que ver con un posicionamiento mío.

E:-Claro, lo otro era, que opinión te genera esto de que la carrera te demande siempre un trabajo en grupo y que por ahí, llegando a un quinto año ya se presuponga, según como lo habías mencionado, existan ya grupos establecidos o conformados.

R:-Desde este lado, de no tener grupo, te digo que no está bueno, quizás si hubiera tenido grupo te iba a decir que sí está bueno porque la carrera está pensada para el grupo, pero eh, hay muchas cosas obviamente de qué decir de la carrera y cómo está planteada la carrera, pero entre ellas te podría mencionar que yo hubiese continuado con esa compañera que inicié el cursillo si no hubiesen dicho de entrada “vayan viendo con qué grupo van a trabajar porque ese va a ser su grupo que los va a acompañar”, no tenía que ser así necesariamente, nosotras hubiésemos comenzados las dos solas, creo que éramos dos o 3, no me acuerdo, claro y decían que mínimo era 4, no me acuerdo bien, pero en cursillo decían eso, y estábamos nosotras, y quizás si no nos hubieran hecho esa bajada de línea tan tajante por ahí podíamos continuar y haber construido juntas, con ella, pero decidimos hacer esa división. Por ahí no está tan bueno porque ponerte en una semana o dos semanas que estás entrando a un lugar nuevo, conociendo a nuevas personas, hacerte hacer eso así como, porque vos entrás a la facultad y decís “lo que dicen ellos se hace”, ¿me entendés? Entonces, encontrarte en esa situación “y si no hago qué pasa, me voy a encontrar sola”, si no nosotras hubiésemos seguido trabajando, porque realmente la charla de decir “vos te vas para un lado y yo me voy para el otro” sucedió a partir de eso, ella se fue a un grupo que ya estaba conformado, y yo me fui con otros dos chicos para no quedarnos las dos solas, hablé con otros dos chicos y comenzamos a trabajar los 3. Después en el trayecto de la carrera nos dimos cuenta de que no era tan así tampoco.

E:-¿Esto de que sea así tan tajante decís?

R:-Claro porque te decían encima que mínimo 3, y después te fuiste encontrando con los consensos con los profesores, que se podía trabajar de a dos, yo hice muchos trabajos de muchas materias de a dos, también lo podías hacer individualmente pero tenías que justificar. Después había otras que eran mínimo, hasta ahora, mínimo 4, y por ahí está cuestión, si lo planteas por ahí te contemplan pero te ponen en una situación de “formen grupos de mínimo de tanto”, y los otros que, sí te anotas en una lista, pero vos no sabes con quién te va a tocar, porque yo no soy la única y eso me di cuenta de que hay mucha gente que está ahí solito, está ahí boyando hasta el último tiempo y no está bueno tampoco. Pero es una cuestión que por ahí, si es una carrera netamente grupal, eh, que se acompañe en todo caso, porque no es pavada trabajar en grupo, creo que son

pocos los agraciados por así decir que encuentran un grupo desde el inicio y pueden terminar con ese grupo.

E:-O sea, más allá de que la carrera tiene así como un planteamiento grupal, vos decís que en realidad sucede al revés digamos, hay más personas que trabajan individualmente que por x trabajo tienen que juntarse, que grupos que siempre trabajan juntos.

R:-No, individualmente no, sino que van cambiando, los grupos van mutando. A ver yo, de nuestra cohorte creo que un grupo no más que desde que comenzó encima que creo que se desgajó, creo que con una integrante no más, pero que así que originalmente comenzó el cursillo y terminaron juntas, sí un grupo relativamente numeroso ponele, creo que sí. O sea, los grupos van mutando, los grupos así como comienzan no terminan, la mayoría no termina como comienza, porque es muy difícil también, por esta situación que yo te digo, todos encaramos la carrera, todas la encaramos de distintas posiciones, yo que quería hacerla y pasar rápido los primeros años, otros que comienzan porque no saben todavía lo que quieren hacer, otros que continúan su misma disciplina por así decirlo que traían de la escuela, y todos quieren hacer lo que ellos quieren hacer, apertura al otro no hay.

E:-Bien, y ahora para corrernos un poco de estas cuestiones, pero a la vez tiene que ver, considerando tu carrera y este recorrido personal que fuiste haciendo, que me dijeras qué es el aprendizaje para vos, quizás a modo de conceptualización

R:-Perdón, se entrecortó ahí

E:-Qué es el aprendizaje para vos, quizás a modo de conceptualización, considerando todo este recorrido personal que fuiste haciendo.

R:-Para mí el aprendizaje es un proceso que no es acabado, porque el aprendizaje de una cosa no se da en un momento, se viene configurando, se puede ir configurando hace bastante, y que es un proceso largo y que sí o sí tiene que ver la experiencia de uno, o sea, encontrarse uno en el lugar, in situ, por así decirlo. Sí, tiene que ver más con eso, con la experiencia que uno va transitando y el recorrido que uno va a ir transitando, no en un corto plazo, hay cuestiones obviamente, hay cosas, pero para mí tiene que ver con eso, ya sea de adquisición de saberes, de contenidos curriculares como cuestiones personales. Por eso te lo hago muy muy general.

E:-Bien. Y ¿considerás que usas estrategias de aprendizaje? Me dijiste que no tenés un método de estudio pero por ahí estrategias...

R:-No, voy practicando

E:-Vas ensayando...

R:-Si, voy probando. Para mí tiene que ver mucho la cuestión de los tiempos, hija del rigor, siempre jugando con el vértigo de los tiempos que llego, que no llego, pero en el último año traté de hacerlo y por lo menos llegué bastante, eh, repasar por ejemplo eso sí nunca lo pude hacer, no sólo por la cuestión tiempo sino porque cuando estoy ahí en el momento, me pasa algo muy particular, cuando estoy en el momento ni sé lo que estoy diciendo, o sea, yo salgo del examen y trato de recordar lo que dije y no me sale, o sea, no sé lo que dije, es más, por ahí en la devolución me destacan cosas que dije que yo no sé lo que estoy diciendo. Es como rarísimo, todavía estoy tratando de encontrarle explicación a eso, por eso nunca llego a la, no me sale por lo menos a mí el tema del

repaso. Sí, lo que tengo, lo que me quedó digamos es lectura de texto, marcar, resumen y después si me da tiempo haga el resumen del resumen, yo tengo mucha memoria visual, por eso necesito llegar al tema de los mapas, nunca llego por la cuestión del tiempo, pero si llego, soy Gardel, o sea, me siento que sé todo.

E:-Bien, ¿y tenés objetivos o expectativas en cuanto a tu formación?

R:-Eh, ya te digo sí mi formación ya profesional sería, porque ya te digo, no tuve mucha expectativa en su momento, yo profesora no quería ser, recién en la práctica me di cuenta que sí, no en las prácticas sino en la práctica, que quería esto. Pero mi expectativa es encontrarme ahí y hacerlo, dar a los demás lo que no me dieron a mí, tener las herramientas, de última seguir preparándome, que es lo que trato de hacer, seguir preparándome para darle a los demás lo que quizás no me dieron a mí, y darles el gusto que que no me dieron a mí para el estudio y hacerle entender a los demás que pueden saber así como yo también puedo saber, como todos podemos llegar a saber las cosas.

E:-Y ¿cuáles serían tus prioridades en tu formación universitaria? Hoy por hoy.

R:-¿Cómo prioridades?

E:-Claro, qué pones primero digamos, a qué le das más importancia.

R:-Como que pongo el foco en lo esencial digamos, como te digo, antes creía que todo servía y hoy lo fundamental no son cuestiones conceptuales sino hacer el análisis, como ya tenemos otro posicionamiento por ahí, eh, no consumir lo que dicen los autores o que nos dicen que se puede llegar a dar de esta manera, no, sino tomarlo con pinzas, analizar las cosas, y verlo después cómo se puede aplicar a la realidad. Aplicar es una forma de decir, por eso te digo tomar con pinzas, no siempre va a suceder eso y eso también es algo que me marcó bastante durante toda la carrera, lo que nos decían los profesores muchas veces, yo sabía que eso no era la realidad, porque inclusive muchas veces cuando nos estaban dando la clase ellos no aplicaban lo que decían que tenía que ser la realidad, entonces como que priorizo de alguna manera, lo que sí va a suceder, que no siempre sabemos y menos en una situación de clase. Eh, para eso quizás me estoy preparando de alguna manera, para tomar herramientas, me sigo preparando perdón, para tomar herramientas, en este caso de la educación de adultos, que es donde yo me quiero insertar, en el ámbito no formal, tomar herramientas para analizar eso con lo que yo me voy a encontrar ahora. No sé si respondí bien.

E:-Sí sí, es personal así que... Y ahora, con todo esto que me venís comentando, que creo que algo estaba contestado, pero por ahí para puntualizar, ¿dirías que el ámbito de la universidad influye en tu formación? ¿Y de qué manera se da, si es que se da, esa influencia? Y me refiero a tiempos, espacios, relaciones interpersonales, con los compañeros, con los docentes, con los autores...

R:-Justo la primera partecita se cortó, ¿si el trayecto de la universidad me condicionó de alguna manera en eso?

E:-Claro, cómo influye en tu formación y de qué manera.

R:-Sí, recontra. Por la cuestión de los tiempos sí, realmente, la cuestión de los tiempos, de la organización, eh, estoy segura de que en otras carreras no me hubiese pasado lo mismo de tener que organizarme para estudiar, para fraccionar, para hacer distintas cosas a la vez, a mí me cuesta un montón sacarme el chip y ponerme el chip de otra

materia, eh y el año pasado me vi en una situación de haber hecho doce materias o sea que lo pude hacer, entonces, sí, la cuestión de los tiempos es fundamental en la universidad. La relación, eh, sigue la misma con los profesores, como te digo, sean profesores o no sean profesores, si están al frente, más allá de que hoy yo sea profesora, todavía no me siento preparada de tratar de colega a nadie, eh, no me siento quizás, eso tiene que ver con una imagen personal, no me siento colega de nadie, pero también por esa cuestión de esa impronta que tengo de quien está al frente, más allá de quién sea yo, es un superior, lo trato con esa distancia por ahí. Y con las relaciones interpersonales sí, eso sí cambió, eso es algo que no se mantiene pero ya te digo, no sólo tiene que ver con una cuestión de la universidad en sí, de cómo me fue configurando la universidad, sino también por una cuestión personal y de cómo fui viendo a partir de las experiencias que fui teniendo en la facu.

E:-Bien y considerando todo esto que me comentás ¿crees que existe alguna influencia o relación entre tu vida personal y tu vida de estudiante? ¿Y cómo se da eso? Digamos.

R:-¿Relación en qué sentido?

E:-Cómo se influyen, si es que se influyen, la parte personal de este momento universitario y la parte estudiantil, si se quiere.

R:-Sí, creo que sí, como te estaba diciendo hoy. La situación personal en la que yo me puedo estar encontrando como fue el inicio de la carrera, como ahora, tiene que ver con un posicionamiento mío, un proceso mío, un proceso de cambio en este momento, de apertura, de modificación de mi propia imagen también, del trayecto de verme de estudiante ahora verme, empezar a verme profesional, después de tanto tiempo, tiene mucha mucha mucha carga, esto de después de tanto tanto trayecto hoy verme y decir “profesional, llegaste” y, porque me pasaba también eso el año pasado antes de terminar “y ahora qué, llegaste”. Entonces tiene mucho que ver, e influye mucho también y eso tiene también mucho proceso eh, psicológico que voy haciendo, de mucho análisis, y sí influye totalmente porque tiene que ver con, ya te digo, en otro momento yo no hubiese podido estar trabajando y estudiando, más allá de que no tengo la misma carga, eh, carga de materias, lo estoy haciendo, eh, y sí, también de mi trayecto de estudiante me fue, o sea, la dinámica de la universidad, de la facu fue configurándome de alguna manera, esta visión de los grupos, de poder entender que yo sola, si bien puedo construir y soy capaz de construir y puedo hacer lo mismo que hacen, no digo lo mismo, pero rendir de la misma manera que poder rendir 4 personas juntas, no va a ser lo mismo, porque ahí va a estar marcado solamente mi impronta y por ahí quizás, hacerlo en grupo tiene de alguna manera otra riqueza, ¿lo puedo hacer yo sola? Lo puedo hacer yo sola, puedo hacer lo mismo, rendir de la misma manera, puedo rendir de la misma manera, pero no va a ser el mismo contenido, no digo que uno sea mejor y el otro sea peor, es distinto, y eso se va a notar. Y eso me di cuenta gracias a la experiencia justamente que tuve el año pasado de verme en el último trayecto de pasantía haciéndolo sola.

E:-Bien, y ahora como para ir cerrando, ¿te animás a dar alguna idea o noción de formación?

R:-¿Desde qué perspectiva formación?

E:-Desde la tuya...

R:-Ah bien, estás preguntas viste que nunca te planteás... La formación bueno es, para mí, considero que la formación tiene que ver con este proceso largo que te decía que uno puede llegar a tener aprendizajes ¿no cierto? Pero la formación va a implicar obviamente muchos elementos, eh, que creo que tiene que ver con esto que yo te iba describiendo recién, elementos externos que se van dando en el medio que uno se desarrolla, ya sea laboral ahora en este caso o académico, pero también tiene que ver con procesos personales, sociales, creo que de alguna manera, podría decirte que formación es como te estoy describiendo, desde mi escolaridad, el inicio de la carrera, el trayecto de la carrera que fui haciendo y ahora, saliendo un poco del proceso estudiantil como también estoy haciendo proceso profesional, con eso creo que te fui describiendo lo que es la formación para mí, esto de un proceso que uno va teniendo en la experiencia y no creo que lo teórico o lo conceptual, lo que te pueden llegar a decir los profesores, o cómo te pueden estar formando los profesores, o enseñando (para cambiar un poco la palabra), enseñando desde sus conocimientos, es una porción muy muy muy chiquita, porque para mí por lo menos la formación tiene que ver con el posicionamiento personal que uno tiene a medida que va atravesando las experiencias, ya sea desde lo estudiantil hasta lo profesional, y ahí confluye esto de los saberes, los contenidos, las experiencias de otras personas que en nuestro caso tiene que ver con lo que nos van dando los profesores a lo largo de la carrera, eh, las experiencias de nuestros compañeros, la construcción que uno hace con los compañeros y las compañeras, eh, entonces de alguna manera, en este proceso largo, uno se va configurando de algo que quiere de alguna manera llegar a ser, porque esa es otra cuestión, yo puedo querer ser una estudiante de una forma, de rendir bien, de hacerlo bien, como una profesional, como te decía yo “yo no quiero ser así”, pero también a medida que voy teniendo experiencia, que vaya teniendo experiencia, me voy a ir dando cuenta en este proceso de formación que algunas cosas no son tan tajantes como yo en el inicio podría pensar que sí, que podía llegar a darse de esa manera. No sé si te estoy diciendo algo... Por ahí me cuesta mucho poner palabras, ideas, o conceptos así fuertes porque para mí, todo tiene que ver con todo, no es la construcción esto así o azá, para mí fundamentalmente la formación es la experiencia, y ahí uno va configurando de a poquito su ser estudiante o su ser profesional.

E:-Bien. Y algo que te gustaría agregar o sientas que quedó pendiente sobre algún tema...

R:-Mmm no, creo que no sé si fui clara, o si te respondí...

E:-Sí, yo lo que por ahí me animaría a pedirte es que si en algún momento volviera a necesitar volver sobre algún tema porque quizás fui imprecisa con las preguntas, si estás dispuesta digamos a que nos volvamos a contactar para volver a indagar.

R:-Sí, para lo que necesites no hay problema.

E:-Entonces, te agradezco muchísimo tu tiempo, tan temprano y bueno la predisposición, y bueno estamos en contacto para cualquier cosa.

R:-Dale, chau, gracias

E:-Chau, gracias a vos.

Entrevista B: trayectoria grupal

E:-Hola Me presento mi nombre es Iris Romero, soy estudiante de la licenciatura en Ciencias de la educación y estoy haciendo mi trabajo de tesis sobre experiencias de formación de estudiantes avanzados en Ciencias de la Educación y me gustaría que conversáramos un poco sobre eso, y si me permitís voy a grabar la conversación, obviamente que todo lo que se diga no va a salir a los efectos de esta investigación. ¿Me permite grabar?

R:-Sí, si, yo soy N** y no hay ningún problema, podés grabar tranquila

E:- Para empezar a conocerte me gustaría que me comentaras, por qué decidiste estudiar esta esta carrera, cómo fueron tus primeros pasos y si por ahí es la primer carrera que hacés o no, y si también hacés alguna otra actividad además de estudiar, como trabajar o tener familia, algún hobbie...

R:- Dale, dale. Y mi decisión de estudiar Ciencias de la Educación en realidad, a ver, la docencia en sí, recortado todo el campo laboral que tiene nuestra carrera, la docencia en sí es algo que me gustó, me apasionó desde muy chiquita. Siempre comento en las narrativas de por qué elegí la carrera que por ahí proponen otras asignaturas, siempre comento que reconozco esa decisión quizás mucho antes de terminar el secundario y elegir una carrera; siempre desde chica me gustó enseñar entonces era como que desde muy chica yo ya tenía definido qué iba a ser, mi futura carrera iba a ser relacionada con la educación, con enseñar, con acompañar los procesos de un otro. Y después, cuando llegué a la secundaria sí, mediante el encuentro con otras docentes, formadas en Ciencias de la Educación también, bueno, ahí me enamoré aún más de la carrera y dije esta es la carrera que me gusta. Pero sí, desde un inicio puedo decir que yo entendía que Ciencias de la Educación era enseñar nada más, formar a futuros docentes como también obviamente enseñar en el nivel secundario, y bueno fue ahí, la decisión fue ahí. Fue por recomendación de mis profesoras porque a mí también me gustaban mucho esas materias que las podía dar, desarrollar una profe en Ciencias de la Educación como ser psicología, sociología, eh, los proyectos que tenemos en el secundario ¿no cierto? Proyectos institucionales que bueno, estaban a cargo en ese entonces de profesoras en Ciencias de la Educación. Esa fue más o menos mi decisión.

E:-Bien, y con respecto a si hacés alguna otra actividad fuera de...

R:-Cierto jeje Bueno, Ciencias de la Educación fue la primer carrera que realicé así universitaria realmente, pero en mi cursado de secundaria hice una capacitación en lengua inglesa que me habilita el título secundario para enseñar ¿no cierto?

E:-Eh perdón, ¿en lengua inglesa dijiste?

R:-Lengua inglesa. Ajá. Que realicé para enseñar en nivel primario, nivel secundario, con el título secundario, título habilitante. Y trabajé antes de ingresar en Ciencias de la Educación yo trabajé acá en mi pueblo un año, me quedé un año acá a trabajar y ah, cómo sería, adquirir autonomía y así porque no estaba como preparada para una vida sola en otro lugar, sin mi familia, me quedé un año acá a trabajar y adquirir así autonomía, a ser como tendría...

E:-Perdón perdón, se está trabando mucho y me cuesta escucharte. ¿Me dijiste que te quedaste un año, trabajando en tu pueblo de profe de lengua inglesa? ¿O entendí mal?

R:-Ajá, sí, No, eso te dije. Escucha si querés voy a poner mis datos. ¿O me escuchás bien ahora?

E:-Mmm más o menos

R:-Voy a ocupar mis datos. ¿Ahora me escuchas?

E:-Si si, ahora sí.

R:-¿Ahora bien?

E:-Ahora bien.

R:-Okis. Sí, bueno yo te conté que termino la secundaria y me quedé un año acá en mi pueblo y trabajé justamente Inglés donde egresé como capacitadora en lengua inglesa y trabajé con un grupo de kids, sería de chiquitos, eh, enseñándole inglés a ellos y después tenía alumnos particulares de inglés, y también, después otra cosa que hice fue enseñar danza, yo soy profe de danza y bueno enseñé también en mi instituto de, donde yo egresé, eh, danza clásica enseñaba también. Me quedé ese año a enseñar y después decidí bueno ir a Resistencia a estudiar Ciencias de la Educación. Yo egreso en el año 2015, 2016 me quedé en mi pueblo a trabajar y 2017 bueno puedo ir a estudiar Ciencias.

E:-Todo un recorrido en docencia

R:-Sí, bueno con esta carrera obviamente no pude seguir enseñando porque no encontraba tiempo si quería hacer bien la carrera, es como muy demandante, entonces no, no podía trabajar, estudiar y seguir trabajando si quería rendir como yo quería en la carrera digamos

E:-Claro, hacer en los años que “tendrían” que ser. Y ¿qué impresión tenés de tu experiencia escolar? A grandes rasgos, por ahí si considerás también si algunas cosas cambiaron o se mantuvieron de vos de esa época de estudiante y ahora.

R:-Sí, eh, yo pienso por ejemplo a ver, en la primaria yo era re tranqui, o sea era aplicada por así decirlo pero era tranquila, no era como exigente ni nada, yo, o sea, disfruté mucho la escuela primaria porque no tenía como, no me ponía como exigencias a mí. Pero, en los últimos años de la primaria, ponele que quinto grado y sexto grado ahí es como que, ya al finalizar, para pasar al secundario, empecé como a ser exigente conmigo misma, quería salir bien, re bien, ser primera alumna, no sé, todo eso que se te puede cruzar en algún momento me pasó en quinto/sexta año de la primaria, y bueno en la secundaria continué así como exigente conmigo misma que quería andar así súper bien, re bien, y bueno eso es algo que por ahí yo, eh, como que preservo ahora en mi cursado en la facu. Yo soy súper autoexigente, soy re autoexigente, como que quiero que me salga bien todo y bueno eso es algo que yo preservo, y pasa que yo igual disfruto mucho, eso siempre comento, disfruto mucho el aprender, disfruto mucho la carrera, me encanta la carrera, entonces por ahí para mí no es, a ver, no es tedioso, no es re complicado estudiar Ciencias. Obviamente te demanda muchísimo tiempo como toda carrera, te demanda mucho tiempo y mucho estar encima, pero lo disfruto digamos entonces eso como que preservo, siempre disfruté mucho estudiar, aprender, es algo que me gusta.

E:-Y qué me podrías decir de las relaciones en esta trayectoria escolar. Con tus pares, con los profesores.

R:-Ajá. Por ejemplo lo que tengo también es que en la secundaria se formó un grupo así de amigas, de, éramos 4, que a su vez éramos grupo de trabajo, y fue algo que desde primer año del secundario, hasta finalizar la secundaria. Y bueno es algo que por ahí yo pienso y también me pasa ahora en la universidad, al finalizar el primer año, ya casi al inicio de segundo año de la facu, yo me encuentro con una compañera que me dice, recuerdo que había puesto en el grupo de la facu si alguien estaba libre para estudiar qué se yo, y bueno ella va a mi apartamento, que en ese entonces estaba a una cuadra no más de la facultad, y ahí nos conocemos con esta chica, que se llama D***** y empezamos a hablar que se yo, ella venía de un grupo en el cual no se sentía cómoda, a mí me pasaba lo mismo, el primer año como que me pasé por muchos grupos. El primer año fue catastrófico por así decirlo porque no tenía un grupo estable y yo parece que necesitaba preservar eso de la secundaria, el grupo estable con el que hacías todo, trabajabas bien, te ibas a tiempo a término todo, y el primer año no lo encontré y era como algo, una situación incómoda en ese sentido. Y ahí me encuentro con esta chica que le pasaba lo mismo, y decidimos trabajar juntas en segundo año, y empezamos a trabajar juntas que se yo, se nos sumó un chico más que era compañero de ella. Yo le digo “qué te parece si le decimos a Fulano, que era tu compañero, para que se sume con nosotras”, “sí sí”, que se yo, y bueno ahí se formó un grupo de 3, o sea nosotros desde segundo año hasta ahora, el último año de la carrera, el quinto año, estamos juntos. Pero somos tres, pero como que por ahí sí, en algunas materias, eh, se incorpora gente cuando sobre todo te piden que sea de 4 o de 5, somos flexibles a trabajar con otra gente, obviamente, pero es como que siempre nos mantenemos igual los 3 ahí, firmes. Y, para mí eso es muy importante, tener un grupo en la carrera sobre todo, como demanda, eh, demanda muchas cosas por hacer, mucho tiempo y también tienen que tener disponibilidad de tiempo de todos los miembros del grupo para trabajar, trabajar de modo coordinado y coherente digamos, por eso para mí es importante tener un grupo de trabajo que te acompañe fijo y estable porque también lográs entenderte con las personas. Igual eso es algo que nos cuestionaban por ahí los profes porque nos dicen que, cuando vayamos a trabajar a una institución, vos tenés que trabajar con cualquier persona, no podés estar eligiendo “voy a trabajar con este profe, con este profe”, quiero que sea así, así, o sea, no podés, y obviamente que durante el cursado de la carrera para mí la elección de nuestro grupo sería así: “nos gusta cómo trabajamos juntos, trabajamos re bien, encima después nos conocemos en lo personal”, tipo además de ser compañeros se va forjando una amistad, ¿no cierto? Pero también eso sabemos, creo que tiene que ver más con la persona, porque sabemos tener momentos para trabajar como equipo, como grupo de trabajo, y saber tener momentos de esparcimiento, como amigos. Yo creo que no condiciona el ser amigos al trabajo al grupo, hay que poner el, qué se yo, exigirse cosas, “che trabajá”, por más que seas mi amigo, mi amiga, nos lo decimos. Viste que por ahí en los grupos, de la secundaria por ejemplo, suele para que bueno, como son amigos, “bueno, es mi amigo, voy a trabajar con él, no importa si no hace nada”, por así decirlo, igual voy a trabajar con él o con ella porque es mi amigo; pero en la facu nosotros tenemos muy presente eso, por más que seamos amigos trabajamos los tres y aportamos los 3 al grupo. Y bueno después sí, se nos van incorporando algunas personas en algunas materias, pero recuerdo que sí, sobre todo en

los primeros momentos en los cuales nosotros nos conformamos como grupo, teníamos resistencias sí a que se nos incorpore otras gente porque veníamos de mal, con malas experiencias, entonces nosotros nos conocimos, trabajamos tan bien, y teníamos como resistencia a que otro se nos incorpore, “ya veo no hace nada, o ya veo no nos ayuda”. Bueno, esas resistencia teníamos, después dijimos “no che, tenemos que abrírnos y trabajar con otras gentes”. Y bueno, yo creo que a partir de cuarto año...No, fines del tercer año y cuarto año, o sea el año pasado que fue en estos tiempos de pandemia, trabajamos con otra gente, incluso el doble desafío que implicaba trabajar con otra gente en la modalidad virtual. Y sí, lo hicimos, trabajamos. Incluso llegamos a trabajar en un grupo de ocho personas, o sea, D***, F*** que son mis compañeros y yo, los tres, con otras personas más, con cinco personas más, eh, y bueno, lo pudimos hacer, no sé cómo pero fue una experiencia nueva para nosotros, muy nueva porque ponerse de acuerdo con ocho personas en la virtualidad era como...Y bueno, lo hicimos. Y sí, pero para mí, yo siempre recalco, con todas las personas que hablo, sí les digo que para mí es importante tener un grupo un grupo, un grupo nuclear, como matriz y que vos sepas que vas a poder contar y hacer todo para, si querés obviamente, avanzar con la carrera, eh, en el tiempo que está en el programa por así decirlo, y también de la forma que quieras. Por ejemplo, yo como te dije soy bastante auto exigente y quiero hasta que hacer bien las cosas, me gusta mucho entonces quiero hacer bien, tipo quiero aprender, no quiero hacer todo rápido no más, “vamos ser más o menos las cosas” no, me gusta hacer bien. Entonces eso lo podes hacer con otras personas que piensen igual, porque sino es una situación estresante, si vos querés hacer bien las cosas y tenés el grupo que no, que quiere ser así no más para cumplir no más las actividades, eso te estresa. Entonces tenés que compartir con un grupo que piense, ehh tenga los mismos objetivos que vos.

E:- Claro, entonces, haciendo como un resumen para no perderme nada, estarías en quinto año y se podría decir que principalmente tu trabajo académico fue en grupo ¿verdad?

R:- Sí sí sí, la mayoría de las asignaturas que tenemos en Ciencias para mí te hacen trabajar en grupos, pocas son las materias que decís “no, es un trabajo individual”; en la mayoría tenés que trabajar en grupo, en trabajos prácticos es en grupo. Quizás, a veces, es la instancia final de las primeras materias, yo me acuerdo en primer año, a ver psicología, sociología, eh, biología del aprendizaje, esas materias rendí el final sola, individual, pero, nos preparábamos en grupo. O sea, estudiábamos con mis compañeras. qué se yo, y justo en ese entonces la había conocido a D****, estudiamos juntas para biología del aprendizaje, y bueno ahí, creo que fueron las últimas materias que rendí sola, un final. Después en segundo año, o rendíamos de a dos...Sí sí, en muy pocas, o sea, si yo tengo que pensar a ver algo que hice de modo individual como exámenes, qué se yo, son pocas las materias. Quizás ahora también en quinto año, que nos hacen pensar acerca de nuestras trayectorias formación justamente, bueno eso es personal así que sí lo hacemos, eh, hacemos un trabajo individual. Después otra cosa que recuerdo, haber hecho sola, como son tan pocas, las recuerdo bien, es en Antropología Social y Cultural, teníamos que hacer como un ensayo de alguna temática que a nosotros nos guste, que elijamos, y eso también era hacerlo individual, pero son pocas, justamente la profesora había planteado eso, que siempre trabajamos en grupos, y

compañeros de años anteriores le habían planteado eso, que también estaría bueno hacer algo solos, y por eso nos había hecho hacer eso a nosotros. Para mí es importante como combinar las dos cosas, tener lo grupal y lo individual, porque sino también después, cuando nos vayamos a trabajar, pienso yo, no va a estar siempre nuestro mismo grupo, no, vamos a tener que trabajar con gente distinta, pero también, en algún momento, tenemos que trabajar solos, saber trabajar solo y...Sí creo que la carrera desarrolla mucho...Sí, desarrolla mucho la capacidad para trabajar con el otro, qué se yo, y por ahí lo de trabajar solo, la autonomía y demás, tiene que ver más con uno mismo por ahí, con la gestión de una misma por ahí. Por ahí hay personas, por hablar con compañeros y demás que se acostumbran mucho a esto del trabajo grupal y cuando tenemos que trabajar solo como que es una situación un poco como conflictiva para uno. En lo particular, no me genera conflictos, me gusta mucho trabajar en grupo, pero también me gusta trabajar sola porque creo también que tiene que ver con, como te conté hoy, soy bastante auto exigente entonces por ahí no me complica trabajar sola y porque también he trabajado sola en el trayecto formativo que tuve en la capacitación de lengua inglesa, trabajábamos mayoritariamente de modo individual, entonces tengo como esa experiencia.

E:- Este...Entonces, se podría decir que fue como parte de la carrera que exigía esto de conformar grupo, pero también fue como una decisión personal, la de conformar un grupo, ¿se puede decir algo así?

R:- Si, a ver, la carrera en sí te exige que trabajemos grupo, hay materias que te dicen “sí o sí, cuatro integrantes, o tres integrantes”, a veces cinco máximo, otras ocho, bastante variado esa cuestión, pero el grupo, lo que sea obligatorio trabajar en grupo, siempre está y por ahí te dicen, ponete -yo siempre conseguí grupo por suerte-, pero por ahí hay compas que no conseguían grupos y lo ponían en los foros y demás, o hablaban con los profes cuando estábamos en la presencialidad, y le decían “bueno, para este trabajo sí haces solo, qué sé yo, porque no conseguía, pero para el otro tenés que conseguir grupo”, como que era clave eso de que puedas trabajar en grupo en algún momento. Y en mi caso, sí a ver, primero obviamente, en primer año, empecé a trabajar en grupo porque nos lo demandaban en las actividades de las asignaturas, y después fue como una elección esto del trabajo en grupo, después, recién creo que en segundo año, cuando tuve la experiencia puede dialogar y compartir con un grupo, entendí que es importante y es enriquecedor el trabajo en grupo. Y desde ahí es una decisión, está muy, es bastante enriquecedor para nuestra formación trabajar en grupo porque podés escuchar el otro, te ayuda como ampliar tu mirada, ver otras perspectivas que capaz la tuya en algunas cuestiones por ahí podemos estar como limitados, y el otro te hace como ver más allá, entonces es importante el trabajo en grupo en ese sentido.

E:- Eh, bueno, algo me estás comentando, pero por ahí sí querés ampliar esto de, qué valor le das al trabajo en grupo, y en qué sentido percibís que es importante, capaz sí me podés dar algún ejemplo, o contarme alguna anécdota... Algo ya me estás comentando pero por ahí, ampliar esa, esa idea.

R:- Eh, a ver. Y por ejemplo, a ver en algo de [Ay me están llamando justo] En algo de, a ver, para mí fue enriquecedor el trabajo en grupo por ejemplo en esto que te cuento de mí, de mi personalidad que yo soy bastante auto exigente entonces por ahí como que,

me hago, no sé, me sobrecargo de cosas y por ahí tengo mi compañera que me dice “vos tenés que acordarte que nosotras somos un equipo, tenés que saber delegar responsabilidades, delegar tareas” porque yo encima como que asumo el rol de la líder viste, como que tengo ese carácter en los grupos, y me dice “pero vos tenés que saber delegar cosas”, yo quiero estar en todas las fases del grupo, ponele que tengo alguna otra actividad y “no, yo tengo que estar en el grupo”, o sea. Y bueno y eso aprendí desde los grupos de trabajo, que me dice mi compañera siempre, me dicen, “saber delegar, tenés que entender que somos un equipo, no sos vos sola”, entonces en ese sentido también siempre digo y pienso, el grupo te hace como correrte por ahí de tu egocentrismo, y te hace como ver más allá. [Voy a contestar algo y sigo, perdón]

E:- Si, no hay problema, está bien.

R:- Ahí está, ya contesté.

E:- Sí, la cosa de la virtualidad, no pasa nada.

R:- Si, no estaba en mis planes... Ahí está. Y bueno como experiencia eso, yo siempre comento que mi grupo como que me hizo poder ser más flexible conmigo misma, si bien sigo siendo auto exigente, por ahí no estoy tan estresada como años anteriores porque, bueno, me hicieron entender eso, que somos un equipo, que todos tenemos que trabajar y aportar lo mismo al grupo, que no tengo por qué sobrecargarme, entonces eso para mí fue una experiencia enriquecedora. Y después, pensando en cuanto a los conocimientos y demás, el otro para mí te aporta en este sentido, como te dije, por ahí nos puede hacer ver cosas que nosotros no vemos o no consideramos. Y experiencias, para mí me pasa siempre eso con mi grupo, y yo trabajo con D**** y F****, somos tres, y siempre en todas las, en todos los temas que nosotros trabajamos o dialogamos, para mí ellos me aportan y enriquecen mucho en mi formación, como así yo también creo que para ellos ¿no? Siempre tenemos este diálogo, nos es muy constructivo trabajar en grupo.

E:- Algo me estás adelantando con esto que comentás, pero me gustaría por ahí, quizás hacer como una puntualización de ventajas y desventajas que ves en este modo de trabajo, y que pueden ser buenos académicas, personales, de formación etc.

R:- Eh, ¿lo pienso desde ahora desde la virtualidad no más o puedo hacer como un paralelismo con lo presencial?

E:- No, hace el recorrido a lo largo de tu carrera, y está bien.

R:- Súper. Y bueno, en un primer momento, a ver las desventajas que encontramos nosotros como grupo, era en cuanto a la localización, por ejemplo de cada uno, yo estaba residiendo en Resistencia, pero por ahí los fines de semana quería venir sí o sí a mi pueblo, perdón, eso no mencioné, soy del interior, de San Roque Corrientes, y mi compañero estaba residiendo en Resistencia también pero es de Villa Ángela, y D**** es de, de Fontana. Entonces como que estábamos, si bien entre semana con F**** no teníamos problema porque encima estábamos medio cerquita, y D**** sí tenía que venirse de Fontana, ya se quedaba, pero igual, o sea, no era como un problema porque cuando teníamos que trabajar, ningún problema, ella se quedaba en mi departamento incluso, no había problemas. Pero sí, quizás por ahí, también está esa desventaja de que “bueno yo tengo que irme a mi casa, tengo que estar con mi familia también”, y bueno los horarios por ahí, que no se haga muy de noche también para volver a nuestras casas

cuando nos juntábamos a trabajar así físicamente, presencialmente, esa era una desventaja por ahí, la localización de cada uno y los horarios. Después también, por suerte, ninguno trabajaba, ninguno trabajaba además de estudiar, entonces como que era nuestro tiempo exclusivamente dedicado a la facultad entre semanas. Y después a ver, beneficios bueno, los que ya te conté, nos enriquecen en cuanto a nivel de conocimiento y demás. Y bueno, yo te estoy hablando de mi grupo, pero por ahí de trabajar con otros, que no sea el grupo matriz digamos, ahí sí están los problemas de tiempo, porque otro puede ser que trabaja, eh capaz no le gusta conectarse trabajar sincrónicamente, capaz quiere dividirse, eso pasa mucho con otras personas, que quieren dividirse, entonces “yo respondo tal pregunta, vos respondé tal pregunta” y después el trabajo es un Frankenstein, qué horror, a mí no me gusta eso. Y eso de dividirse preguntas, y bueno, “cada uno responde esto no más y ya está, mandamos esto” y por ahí no tiene ni coherencia lo que una respondió y bueno, eso suele pasar, por ahí quieren trabajar de otro modo y ahí hay una desventaja cuando no se, cuando no se coordinan acciones, cuando no se quieren coordinar acciones y ponele es un trabajo grupal, pero prefieren trabajar de modo aislado, sin comunicación. Y eso más que nada como desventajas del trabajo en grupo. En general podría decir esto. De por ahí no coordinar tiempos, tener otras ocupaciones que te impiden coordinar tiempos, distancias, esas para mí son las desventajas. Y ahora, pensando que desde el año pasado tenemos que trabajar de modo virtual, por ahí están las desventajas por ejemplo como la conexión a internet, la disponibilidad de dispositivos, y ahí te hablo de grupos en general, no sólo de mi grupo. Por ahí nos pasó que los primeros meses de pandemia teníamos una conexión de internet malísima, era mala nuestra conexión a internet, no nos daba para trabajar así sincrónicamente, se cortaba uno, se cortaba el otro, era como un quilombo y encima queríamos preservar esto de encontrarnos así sincrónicamente para trabajar. Y bueno, qué tuvimos que hacer, mejoramos obviamente el servicio a internet y bueno ahí preservamos esto de trabajar así, de modo sincrónico. Y por ahí el beneficio de esta modalidad es como que te acorta la distancia. D**** puede estar, eso es lo que pensamos ahora, fijate, después, ojalá, vuelve todo a la normalidad y tenemos que seguir trabajando así, ella puede estar en su casa, con su celular, con su compu conectada y lo mismo F*** y lo mismo yo, ahí como que no va a estar la desventaja esa de “ay me tengo que mover” e ir a la casa de fulana para trabajar, podemos trabajar sincrónicamente a través de videollamadas y demás. Eso como que es un beneficio que nos hizo ver la pandemia porque quizás si no había tal pandemia, jamás se nos iba a ocurrir trabajar por videollamadas.

E:-Claro, claro, te das cuenta que te acorta, parece. Eh, y bueno, me mencionaste esto de las desventajas que sería por ahí la disponibilidad como para encontrarse, y las ventajas -como para hacer una recapitulación- me habías dicho como enriquecer con las experiencias del otro, de que ayuda a tu personalidad ¿también puede ser?

R:-Ah sí, eso también me olvidé que es ree importante, que me estaba olvidando. Que también, una ventaja del trabajo en grupo es como que te, a ver, el grupo es tu apoyo, muchas veces el grupo es tu apoyo emocional, porque si estás lejos de tu familia, es tu gran apoyo emocional a veces. Y también es como que te da mayor valentía; te voy a contar una experiencia puntual que siempre me acuerdo. En primer año teníamos que

rendir los finales del último cuatrimestre, o sea en diciembre, y yo no me animaba a presentarme a las tres materias que me quedaban, porque encima era ponele que se rendía martes, miércoles y jueves, así se rendía y yo decía “no, una locura, voy a rendir tal materia el martes y la otra, no una locura”, y bueno cómo por ahí el grupo te anima porque por ahí es miedo de una no más, si ya nos venimos re preparando, si somos constantes con las actividades durante el desarrollo del cuatrimestre. Y D**** me decía “vamos a presentarnos sí, vamos a presentarnos, vamos a presentarnos” me decía ella, “dale, dale”, y me animó, nos presentamos y salimos bien por suerte en las tres materias, pero quizás si no estaba ese otro que te anime, que te alienta, que te empuja, capaz no te animás a hacer muchas cosas, entonces en ese sentido también es importante el grupo, en lo emocional no cierto, no sólo para trabajar y cumplir con las actividades académicas.

E:-Entonces, hay ventajas que tienen que ver con lo académico estrictamente pero hay otras que tienen que ver con lo personal digamos...

R:-Sí, podríamos decir con lo psicoafectivo, lo diría yo. Como que te acompañan emocionalmente.

E:-Bien, y ahora capaz como para ir pensando lo que fue tu recorrido personal y en la carrera, por ahí me gustaría que me dijeras qué es el aprendizaje para vos, si por ahí te animás a dar como una conceptualización

R:-Sip. Para mí el aprendizaje a ver, saliendo un poco de todas las teorías que nos dan a nosotros acerca de eso no cierto, para mí el aprendizaje en lo personal, yo como te dije hoy, lo vivo desde una experiencia del disfrute, me gusta mucho, para mí va a haber un aprendizaje significativo siempre que uno se disponga también a que así sea, uno nunca va a aprender significativamente si está cerrado a eso, si a uno no le gusta, eh, o quizás también es necesario la motivación de un otro para despertar ese interés. Entonces para mí el aprendizaje tiene que ver con conocimientos, experiencias, que nosotros decidimos incorporar, es una decisión, con la ayuda de un otro. Para mí, básicamente, es eso, pero siempre recalco que tiene que estar la disponibilidad de uno, y es la mediación del otro. Pero es muy importante que uno se abra a aprender.

E:-Bien. ¿Y vos considerás que usas estrategias de aprendizaje? Y si es sí digamos, ¿cuáles serían y de qué manera usas esas estrategias?

R:-Si. Eh, bueno. De aprendizaje... Es por ejemplo la grupal, el grupo te ayuda a aprender, el diálogo con el grupo, así como estamos hablando ahora por ejemplo, el diálogo te ayuda muchísimo, hacerle preguntas a tu compañero, que te cuestione, que te haga preguntas, pero también es necesario el aprendizaje partiendo desde lo básico que sería por ejemplo una lectura, una lectura comprensiva, solitaria, eh, y después otras técnicas de estudio para aprender como por ejemplo realizar resúmenes, hacer cuadros. Uso mucho los resúmenes, los resaltados como técnicas de estudios no cierto, y después de eso leo, pienso, y comparto, para aprender, comparto, para mí es fundamental, tenés que hablarlo, o imaginarte que hay un otro y hablarlo, para mí es importante eso.

E:-Entonces como que una de las estrategias de aprendizaje para vos tiene que ver con el otro presente digamos

R:-Mhmm, sí, para mí que es importante que esté el otro presente, como te dije, es importante tanto la mediación, que te despierte el interés por algo, sobre todo pensando

eh, porque hoy te hablé de la disponibilidad, pensándolo sobre todo desde los niños, niveles primarios o el jardín, es necesario que el otro esté presente y despierte como ese interés en el niño porque no podríamos hablar de una disponibilidad de la nada. Cuando somos adultos y queremos estudiar por ejemplo una carrera, por ahí es como una decisión más personal entonces está esa decisión de querer formarse, de querer aprender, que no tiene por qué negar esa presencia del otro como algo importante, que tiene que estar presente, como te dije hoy, se mejora y enriquece los aprendizajes, con el otro.

E:-Bien, ¿Y tenés como objetivos y/o expectativas en cuanto a tu formación?

R:-¿Cómo sería objetivos?

E:-Claro, por ahí, qué aspiras, en tu formación decías “quiero llegar a esto” por ejemplo.

R:-Ah, bien, bien. Y bueno, lograr la meta sería ahora, mi meta sería recibirme, poder recibirme. Igual una meta antes sería poder terminar residencia que en este contexto es como mmm, que se cierra todo, que se abre. Bueno yo estoy haciendo ahora, me olvidé de decirte, terminé residencia en asesoría pedagógica, y ahora estoy haciendo, ya hice las observaciones, ya planifiqué todo, tendría que dar mis clases el 18 y 22 de junio, espero que esté todo abierto, entonces sería ahí terminar mi residencia y encima es una experiencia hermosa. La profesora con la que me tocó trabajar, ya en las observaciones me daba espacio para que yo pueda interactuar con los alumnos, pueda hablar, entonces ya desde la observación yo tuve un contacto con ellos, entonces no me fui de modo, de modo pasivo en el sentido de no hacer otra cosa que no sea registrar; no quiero decir que la observación sea pasiva sino que, también además implicó que yo interactúe con los alumnos porque la profesora lo demandaba así, la dueña de ese espacio, “dueña”. Y esa sería mi meta, terminar residencia. Después, sí, poder obviamente, recibirme. Pero también en todo este trayecto que me está ayudando mirar de otra manera mi formación, ya no más de, a ver, “tengo que pasar esta materia, tengo que pasar esta, pasar esta, para recibirme”. Lo que me ayudan también las materias de quinto año es a ver todo mi trayecto formativo, y justamente versan mucho en esta idea de la formación, las experiencias que tuvimos, de cómo eso nos van constituyendo como un futuro profesional. Entonces estas materias son como un parate, entre todas las otras que tuvimos que nos ayudaban mucho a lo técnico en la formación, creo yo, por ejemplo, a ver te digo algunas, evaluación, didáctica, nos ayudaban a incorporar herramientas técnicas, y ahora estas materias como que nos ayudan también a reflexionar sobre eso que incorporamos, reflexionar acerca de las representaciones, las realidades educativas. Y eso, como que te ayudan a desarrollar la reflexión, la crítica, la pausa que también es importante en la formación. Entender que no es algo lineal, no siempre vas a aprender. Este año me hizo romper como con con eso, no siempre vas a poder aprender y hacer todo en ese tiempo, en esa forma, no no, no es así la vida digamos. Y antes sí hacía, obviamente anteriormente me pasó eso, pero te frustrabas, no te gustaba esa situación, yo quería terminarlo sí o sí en este tiempo todo, y ahora no, y poder entender con esas materias que es importante el parate, es importante la reflexión. Y quizás ahora otra cuestión que me surge es que esa, esa cuestión del parate, de la reflexión, de la autoevaluación, tendría que ser incorporado no cierto, de modo transversal en la carrera

y no tan concentrado en el último año, porque por ahí te hace ver y decir “ay qué hice todos estos años, qué adquirí, intenté adquirir así los contenidos, para recibirme, y ahora me doy cuenta qué necesario esto de parar, de ver, ver cómo me percibo yo como futura profesional, como futura docente, qué quiero transmitir, qué no”; entonces eso, eso para mí tendría que incorporarse de modo transversal en la carrera, ese momento de reflexión. Que se posibilita también en algunos espacios que están antes del quinto año, pero quizás tendrían que ser como profundizados en ese sentido, es como una formación, hasta cumplir el quinto año, es como una formación muy marcada por lo, técnico, por lo académico que tenemos que incorporar, y recién en el último año se hace un parate con eso tan técnico y “bueno vamos a ver qué nos pasa con eso” con eso digamos. Bueno, eso seguramente se va a ver en la revisión del programa del plan de Ciencias, a ver cuándo se renueva eso.

E:-Tal cual... ¿Y cuáles serían tus prioridades en cuanto a tu formación universitaria?

R:-Y mis prioridades serían a ver que me, siempre igual está la cuestión técnica y de conocimientos, sería poder tener los conocimientos necesarios, para afrontar mi labor, ya sea como profesora en Ciencias de la Educación, como licenciada -que también estoy cursando las materias de la licenciatura- eh tener los conocimientos necesarios para el desempeño profesional no cierto, emm... Y adquirir la capacidad de esta que te dije, de reflexionar, de ser más flexible, esas serían como mis prioridades en cuanto a la formación, que me pueda brindar conocimientos y competencias para desempeñarme profesionalmente. Y entender esto de la flexibilidad porque también a ver, nuestra realidad educativa, la realidad en sí, es cambiante, entonces tampoco, yo te digo que es importante fomentar la reflexión porque si sólo nos nutrimos de técnicas, de estrategias como algo así estático, lineal, después ante otra realidad, ante otro contexto como pasó por ejemplo en el caso de la pandemia “qué hacemos”, “qué hacemos si no tenemos la posibilidad de desarrollar la reflexión”. Yo creo que en Ciencias sí se desarrolla eso, se desarrolla a ver, en último año ponele como te estoy diciendo, no quiero decir que no hay instancias de reflexión anteriores al último año, pero sí como que pesa más lo técnico, lo académico, y en ese espiral vos tenés que demostrar los conocimientos técnicos y académicos que adquiriste, y bueno, la reflexión y la capacidad de flexibilidad, de modificar nuestros pensamientos, es necesario también para nuestro rol, por qué, porque somos, podemos ser asesores pedagógicos, que tenemos que acompañar justamente esas reconfiguraciones, esos cambios en planificaciones de los otros docentes que tienen una formación sí más disciplinar, entonces es importante que nosotros desarrollemos la capacidad de reflexión.

E:-Bien. Y ahora que estamos hablando de esto de los ámbitos y demás, me gustaría por ahí que me dijeras, eh, si considerás que el ámbito de la universidad influye en tu formación y de qué manera, me refiero a tiempos, espacios, a las relaciones interpersonales con los compañeros, con los profesores, tal vez capaz con autores o autoras, tal vez por ahí podrías darme un ejemplo, si te sirve lo de dar un ejemplo.

R:-¿Cómo? Si lo universitario como los compañeros, los profes influye en qué

E:-Claro, cómo influye el ámbito de la universidad en cuanto a tiempos, espacios, relaciones con los docentes, con tus pares, si influye en tu formación y de qué manera se da esa influencia.

R:-Sí, para mí, viste esto que estuvimos hablando hoy del trabajo en grupo, yo te había dicho que es importante porque te hace como moverte de tu egocentrismo, está el otro al que tenés que escuchar, em, eso es sumamente importante pensando en nuestro futuro desempeño laboral, entonces eso enriquecedor para nuestra formación, a ver siguiendo con el mismo ejemplo de asesora pedagógica, a ver, nos vamos, trabajamos en una institución desde el rol de asesora, y vos tenés que, a ver, ayudar, recomendar al otro, pero también escuchar al otro, y lo que el otro te está demandando. Entonces yo creo que nuestra formación influencia mucho en desarrollar esas cuestiones, de la escucha al otro, del trabajo colaborativo, del poder correrte del egocentrismo y también escuchar como la otra campana por así decirlo. En ese sentido yo creo que, que nuestra formación es adecuada, creo que es adecuada, porque como dijimos, hay mucho trabajo en grupo, pero después vos te ponés a pensar y nuestro futuro laboral es así, tenemos que trabajar con gente, ya sea como profe, bueno estás adelante de alumnos, estás con grupos, tenés que escucharlos, tenés que acompañarlos, tenés que ayudarlos, y todas esas cosas por ahí nosotros sí lo ejercitamos en el trabajo en grupo, por ahí otras carreras, no tienen eso de trabajar tanto en grupo y van a ser docentes digamos, se están por graduar como docentes y no están desarrollando esa capacidad de escuchar y acompañar al otro, entonces sí, yo creo que la formación aporta en ese sentido.

E:-¿Y cómo crees que acompaña tu vida personal digamos, a tu vida de estudiante? Y si crees que existe alguna clase de relación e influencia de una sobre la otra.

R:-Ah sí. Bueno y pensado en eso por ejemplo, en lo personal, yo vengo de una familia de docentes, mi papá es docente, es profe de artística, es maestro común, mis tías son maestras, o sea, vengo de una familia de docentes, o sea capaz desde chica yo vi eso, y bueno me gustó, a parte de que lo ví, porque bueno puede ser que esté en una familia de docente pero elija otro rumbo. Pero a mí me gusto, entonces sí, lo personal capaz influyó en mi decisión, y... Desde la formación académica a lo personal, también te puedo decir esto que estuvimos hablando de, del trabajo grupal, de escuchar al otro que para mí es fundamental, eso también influye en tu vida personal, las relaciones que vos establecés con las personas. Yo como te dije hoy, tengo un carácter bastante, eh, fuerte por así decirlo, y la formación como que me ayudó a eso, a romper con lo que yo quiero, con lo que yo pienso, “va a ser de esta manera”, y no, tipo, está el otro, tenés que escucharlo, pará, o sea, darle lugar al otro y eso, me ayudó también en lo personal, a entablar mejores relaciones por así decirlo.

E:-Bien, y, como para por ahí, ir cerrando y ya que estamos hablando un poco de esto, ¿tenés alguna, te animás a dar alguna idea o noción de formación?

R:-Si. Justo. Me da gracia porque justo en este año que viste que te conté que tenemos, vos hiciste las mismas materias creo, viste pedagogía, tenemos pedagogía de la formación, psicología de la formación, todas hablan acerca de la formación, y bueno, vos por ejemplo, yo siempre digo esto, yo quizás antes de tener estas materias yo sí iba a describir a la formación como algo normado - es todo lo contrario-, como algo normado, preestablecido, los planes, pensaba el plan de Ciencias de la Educación, “primero tal materia, segundo, tales materias”, y este año me hizo como ampliar mi mirada, ver más allá, y la formación no es sólo eso, no es sólo lo que está planificado que tenemos que cumplir para recibarnos, la formación es mucho más, son esas

cuestiones personales que influyen en lo académico y también cómo lo académico repercute no cierto en nuestra vida personal, cómo eh, las experiencias grupales, eso es lo que aporta a la formación, no el trabajo en sí, no lo que tenemos que hacer en ese trabajo, sino como más allá, la formación es lo que nos va pasando digamos, y que nos va pasando durante el trayecto de la carrera y que nos va a ir pasando, a lo largo de nuestra vida, no es algo acabado por así decirlo, y en ese sentido me acuerdo siempre de lo que nos dice una de las profes de psicología de la formación que nos dice que recordemos que nosotros no somos dos personas, y tampoco somos esquizofrénicos en el sentido de decir “ah bueno, yo profesora, y yo persona”, no, somos una persona que está influenciada no cierto por lo personal, por sus vivencias extraacadémicas, y por las vivencias académicas y cómo eso se va conjugando para el futuro profesional. Entonces, si te tengo que dar una definición de la formación, sería muy, muy asociada a esto que nos dice Larrosa, que no es algo normado, no es algo preestablecido, sino ver a la formación como el conjunto de experiencias, como eso que nos pasa, y a lo cual le tenemos que prestar atención para que sea formación, y en eso que nos pasa obviamente está el otro, está el grupo, está lo que yo quiero como persona y bueno, eso básicamente. Antes te iba a decir que la formación era cumplir con lo que dice el plan, adquirir tales conocimientos, y hoy no, la formación es mucho más que eso.

E:-Bien, sí, leemos lo mismo. Yo hice también el profesorado así que... Y bueno algo más que te gustaría agregar o que quisieras decir sobre por ahí un tema que considerás que quedó así sin acabar, no sé si del grupo, de tu trayectoria personal, de la carrera...

R:-No, básicamente no, te preguntaría a vos si me querés hacer alguna pregunta puntual, si querés que profundice en alguna idea quizás, porque a mí no me cuesta hablar, no tengo problema, así que por ahí si a vos te queda algo, algo ahí que me quieras preguntar, que quieras que sea más específica o, otra cosa...

E:-Creo que en general no, porque lo que me contestaste fue lo que estaba buscando en indagar sobre tu formación personal y tu relación con los demás, lo que sí me animo a pedirte es que si en algún momento necesito profundizar algún tema, me doy cuenta a lo largo de la investigación que necesito profundizar algo, que si tenés la disponibilidad como para que lo haga.

R:-Sí obvio, sí sí, sin ningún problema, no te preocupes, te iba a decir justamente que si hay algo que no respondí que vos querías saber que tengamos otra entrevista y no hay ningún problema, o si te surgen nuevas preguntas, no tengo ningún drama. Sí capaz como para cerrar y englobar un poco lo que yo pienso acerca de mi trayectoria y experiencia en la universidad es esto que te dije, que no es un camino lineal a seguir sino que en ese camino, en ese trayecto formativo tenés por así decirlo, subidas y bajadas, por más que vos no, capaz en una primera instancia no lo reconocas, ahora, cuando te pones a pensar acerca de tu experiencia universitaria, y tu relación con los grupos y demás, no es algo lineal, como ya te dije hoy, eh, el primer año yo pasé por muchos grupos, muchos grupos, imaginate que en el cursillo de ingreso había conocido a una chica y después se nos sumaron dos chicos más, y la chica cuando empezamos el cursado propiamente de las materias ella abandona, tipo abandona la facu, yo ya creía que era mi re amiga y bueno abandonó y que se yo, ponele doy un ejemplo, yo me quedé sola, tenía que hacer los trabajos grupales todo sola, y eso fue como una

experiencia así de golpe de “we, va a dejar la carrera y yo tengo que hacer todo esto sola”, y lo hice, lo pude hacer y después me junté con otro grupo que a su vez también dejaron la carrera después por cuestiones de trabajo, eh, dejaron la carrera, y, bueno, esas experiencias por ejemplo, cómo te afectan puedo decir, te afectan en lo personal además de lo académico en lo personal porque yo me acuerdo cómo me sentía, ay re presionada, tenía de golpe un trabajo que estaba pensado para hacerlo de modo grupal, o sea que esté ese otro ayudando, acompañando, tuve que hacerlo todo sola, entonces ahí en ese sentido era una sensación de crisis por decir así porque que de repente te diga “no mirá, yo dejo,” encima ni siquiera era con anticipación, ponele que tres días antes “yo dejo la carrera”, y fue como “waw”, y esas cosas te afectan y ahí también puedes decir que no es algo preestablecido, que también depende del otro, y la otra es otra persona con otra característica y con otra realidad distinta a la tuya y bueno, todo eso como experiencia, experiencia en la universidad. Está tu experiencia que también es atravesada te puedo decir por las experiencias del otro.

E:-Bueno, la verdad te agradezco muchísimo tu disponibilidad y predisposición, y tu claridad y precisión para lo que sea conceptualización una precisión y una claridad para las respuestas así que, te agradezco mucho además que te animes a compartirme tu historia y bueno, quedamos entonces en contacto si es luego a necesitar profundizar sobre algo.

R:-Sí, sin ningún problema, no te preocupes y disculpas por las interrupciones de hoy.

E:-No, no pasa nada.

R:-Esa es la vida jajaja Yo pensé ay no qué vergüenza.

E:-Jaja no, no hay problema. Muchas gracias y cualquier cosa te vuelvo a contactar.

R:-Dale Iris, no hay problema, sabes que estoy disponible.

E:-Dale, chau, chau, gracias.

R:-Chau, gracias.