



Repositorio Digital Institucional
"José María Rosa"

Universidad Nacional de Lanús
Secretaría Académica
Dirección de Biblioteca y Servicios de Información Documental

Alicia María Lambardi

El abandono universitario y la docencia como segunda opción en
estudiantes del conurbano bonaerense

Tesis presentada para la obtención del título de Especialización en Educación con orientación
en Investigación Educativa

Director de la tesis

Gabriela Kantarovich

El presente documento integra el Repositorio Digital Institucional "José María Rosa" de la
Biblioteca "Rodolfo Puiggrós" de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa)

This document is part of the Institutional Digital Repository "José María Rosa" of the Library
"Rodolfo Puiggrós" of the University National of Lanús (UNLa)

Cita sugerida

Lambardi, Alicia María. (2011). El abandono universitario y la docencia como
segunda opción en estudiantes del conurbano bonaerense [en Línea]. Universidad
Nacional de Lanús. Departamento de Políticas Públicas

Disponible en: http://www.repositoriojmr.unla.edu.ar/descarga/TFI/EsEDIE/032198_Lambardi.pdf

Condiciones de uso

www.repositoriojmr.unla.edu.ar/condicionesdeuso



www.unla.edu.ar
www.repositoriojmr.unla.edu.ar
repositoriojmr@unla.edu.ar

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS
DEPARTAMENTO DE PLANIFICACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS

CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN
Con orientación en Investigación Educativa

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

Docente orientador: Prof. Gabriela Kantarovich

Alumna: Alicia María LAMBARDI

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Tema: Los estudiantes de sectores con diversidad sociocultural en los estudios superiores

Título: *El abandono universitario y la docencia como segunda opción en estudiantes del conurbano bonaerense*

ÍNDICE

<i>Presentación del problema.....</i>	<i>3</i>
<i>Preguntas de investigación.....</i>	<i>5</i>
<i>Objetivos</i>	<i>6</i>
<i>Estado del arte.....</i>	<i>6</i>
▪ Estudios acerca de los estudiantes que ingresan a la Universidad	6
▪ Estudios acerca de los estudiantes de los Profesorados de Educación terciaria.....	10
▪ Estudios que contrastan respuestas de estudiantes acerca de la Educación Superior universitaria y terciaria	12
<i>Marco teórico.....</i>	<i>14</i>
▪ Lo innato y lo sociocultural	15
▪ Representaciones sociales	18
▪ La relación campo/habitus	20
▪ El sentido de los límites	21
▪ El contexto sociohistórico.....	22
<i>Metodología</i>	<i>23</i>
<i>Sistematización y análisis de los datos</i>	<i>28</i>
▪ Caracterización sociocultural de los estudiantes terciarios.....	30
▪ La docencia como segunda opción.....	33
▪ Estudio de los estudiantes terciarios mediante entrevistas	37
I. La elección de la carrera universitaria	38
II. Razones del abandono de los estudios universitarios.....	42
III. La docencia y las instituciones terciarias	48
<i>Conclusiones.....</i>	<i>53</i>
<i>Anexo I: El distrito de Quilmes y la localidad de San Francisco Solano.....</i>	<i>57</i>
<i>Anexo II: San Francisco Solano.....</i>	<i>58</i>
<i>Anexo III: Modelo de encuesta</i>	<i>59</i>
<i>Bibliografía.....</i>	<i>60</i>

El abandono universitario y la docencia como segunda opción en estudiantes del conurbano bonaerense

Presentación del problema

El propósito de la investigación consiste en indagar la trayectoria escolar de estudiantes domiciliados en el segundo cordón del conurbano bonaerense en relación con los estudios superiores. La propuesta surge, en cierta medida, a partir del registro de observaciones y de conversaciones entre aspirantes y docentes durante el período del *Taller inicial*¹ que se realiza en Institutos de Formación Docente (gestión estatal) de la provincia de Buenos Aires.

La población que asiste a este tipo de instituciones se caracteriza por diversidad socioeconómica y cultural y, también, por heterogeneidad en la calidad de los aprendizajes en la escolaridad media, que ha sido realizada –en la mayoría de los casos – en instituciones de gestión estatal o privada con cuotas bajas.

En este sentido, la masificación, que caracteriza a la Educación Superior en la actualidad, se traduce en heterogeneidad de la matrícula lo que ha determinado cambios en el perfil socioeconómico y cultural de los estudiantes que ingresan a la formación de grado. Entiende José J. Brunner (2005) que la Educación Superior no sólo en nuestro país sino en todo el orden mundial está en un proceso de transformación y reconoce, entre otras tendencias, la masividad². Según datos del 2004, Argentina se encuentra en una etapa de masificación intermedia cuestión que viene vinculada con la diversificación en los Estudios Superiores en términos de evolución de la matrícula y de multiplicación de instituciones educativas.

¹ Los alumnos inscriptos en los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires cursan durante cinco semanas un Taller inicial, con asistencia obligatoria, en el que desarrollan actividades presenciales y no- presenciales que finalizan con una evaluación individual la que determina un orden de mérito para la matriculación definitiva.

² Brunner (2005) acepta los criterios elaborados por Trow en 1970 para quien se puede hablar de masividad cuando el 15% del grupo en condiciones de cursar estudios superiores se encuentra matriculado en ese nivel; además establece relaciones con el ingreso per capita. De ahí que, para Brunner, Argentina se encuentre en una etapa de *masificación intermedia* ya que se encuentran matriculados en Educación Superior del 34% al 50% de sujetos con ingreso medio alto.

La masividad de la Educación Superior se viene produciendo desde fines de los ochenta y se intensificó desde mediados de los noventa simultáneamente con la aplicación de políticas de privatización; período caracterizado por la mercantilización y la diferenciación de las instituciones por la calidad de los servicios. Según Fernández Lamarra (2009) en el período comprendido entre 1950 y 2005, las instituciones universitarias en América Latina aumentaron más de veinticinco veces y la cantidad de estudiantes más de cincuenta veces; mientras que la educación superior no-universitaria tiene fuerte expansión en la década de los setenta, también incide en esto el cambio significativo de este tipo de estudios que pasa del nivel medio al nivel superior.

Señala Fernández Lamarra que la globalización y las nuevas tecnologías instalan nuevos desafíos para el acceso al conocimiento y a la información; y que la democratización de la educación en realidad enmascara una educación elitista ya que las ofertas educativas son de calidad dispares, por los cupos en el caso de la educación estatal y/o por el costo de la matriculación en las privadas.

En cuanto a la información registrada -en los intercambios del Taller inicial- se advierten algunas particularidades en torno a la configuración de la matrícula. En este sentido, se ha podido observar un porcentaje significativo de estudiantes que ingresan a los estudios terciarios después de haber abandonado en forma temprana o a veces avanzada, estudios de grado universitarios.

Con respecto al objeto de estudio, éste se ha ido construyendo y reconstruyendo a medida que se fueron analizando diferentes enfoques del problema mientras se iban leyendo investigaciones sobre el tema con la finalidad de elaborar el estado del arte.

En un primer momento la preocupación principal consistió en poder identificar estudiantes en desventajas socioculturales, que previamente hubieran iniciado estudios universitarios, en la población matriculada en Institutos de formación docente con la intención de interpretar las experiencias vividas en la universidad y las razones de la deserción. Es decir: cómo había sido vivido el ingreso universitario, qué factores habían determinado la elección de la carrera, de la institución y el abandono.

En otro momento, el reconocimiento de la categoría ser docente/ser universitario en algunos trabajos de investigación dio lugar a nuevas preguntas: ¿qué significa para estos sujetos, y sus familias, que residen en el segundo cordón del conurbano ser graduado universitario? ¿Qué valoraciones han construido sobre la docencia? Y, una cuestión fundamental, ¿por qué estos estudiantes eligen la docencia como segunda opción? Estos interrogantes permitieron reorganizar la propuesta de manera de no focalizar únicamente en el abandono universitario sino también en considerar la carrera docente en que estos estudiantes se han inscripto, en indagar en qué ocasión lo hicieron y por qué motivos. De ahí que, se hiciera necesario identificar momentos en esa trayectoria educativa en relación con el entorno social, escolar y familiar y, también, interpretar las representaciones que intervienen en cada uno de esos momentos ya que algunos de los trabajos analizados alertan sobre su incidencia como facilitadores u obstaculizadores de información sobre la educación superior.

Sintetizando, se espera que la información permita estudiar la elección de las carreras y de las instituciones, además de las formas en que los jóvenes del conurbano se van construyendo como estudiantes de educación superior; una manera de repensar la educación en contextos con desigualdad socioeconómica y diversidad cultural.

Preguntas de investigación

- ¿Por qué algunos alumnos de sectores con diversidad sociocultural eligen como segunda opción la oferta académica de los Institutos de Formación Docente y Técnica de la Provincia de Buenos Aires?
- ¿Por qué han elegido, en un primer momento, iniciar estudios superiores en una universidad?
- ¿Qué creencias tienen acerca de la educación universitaria/terciaria?
- ¿Qué cuestiones han incidido en la decisión de abandonar los estudios universitarios por los que habían optado en un primer momento?

Objetivos

- Examinar las relaciones entre desigualdad sociocultural y Educación Superior en estudiantes que están cursando una carrera docente como segunda opción en Instituciones de Formación Docente del conurbano bonaerense.
 - Caracterizar en forma comparativa la población de estudiantes inscriptos en carreras docentes en Institutos de Formación Docente y Técnica (estatales) del segundo cordón del conurbano según hayan elegido como primera o segunda opción la formación docente.
 - Interpretar, en la trayectoria académica de estudiantes terciarios que han desertado de la Educación universitaria, las representaciones acerca de: la educación universitaria y terciaria, las instituciones de educación superior (universitaria/terciaria), las carreras (universitarias, terciarias).
 - Analizar las razones acerca de la elección y del abandono de los estudios universitarios

Estado del arte

La lectura de investigaciones que abordan la problemática de los estudiantes en relación con los estudios superiores ha permitido constituir un corpus, fundamentalmente, en torno a temáticas como el ingreso, permanencia y deserción en los estudios de grado, motivaciones sobre la elección de la carrera y de la institución así como cuestiones relacionadas con el perfil socioeconómico y cultural de los sujetos. También resultan de interés, algunas de esas investigaciones, porque se han realizado con la intención de interpretar creencias y representaciones de los sujetos consultados. La información que aportan los trabajos se ha organizado en tres ejes en función del tipo de estudios superiores en el que focalizan: universitario, terciario, universitario/terciario en forma contrastiva.

▪ ***Estudios acerca de los estudiantes que ingresan a la Universidad***

Los trabajos incluidos en este apartado si bien dan cuenta de particularidades del estudiantado de la Universidad de Buenos Aires, algunos de los resultados pueden ser aplicados a la población de otras instituciones universitarias de las que han desertado los estudiantes terciarios que han sido objeto de la indagación.

El sociólogo Mario Toer en varios trabajos estudia el perfil de los estudiantes del UBA; en el informe publicado en el 2003 el análisis se centra en jóvenes que cursan el primer año del CBC con la intención de realizar un estudio comparativo con los estudiantes universitarios estadounidenses³.

Las respuestas de los estudiantes son cuantificadas, analizadas y organizadas en tres secciones: 1º Cómo son los ingresantes de la UBA, 2º Actitudes, prácticas y posiciones, 3º Actitudes y posiciones sobre temas de actualidad.

Los datos que consignan en la primera sección sobre particularidades socioculturales de los estudiantes y su entorno familiar han permitido la elaboración de categorías con la información recogida sobre los estudiantes inscriptos en los institutos terciarios del conurbano, además de posibilitar el contraste de datos de acuerdo con los objetivos enunciados en cuanto a la incidencia de este tipo de particularidades en la permanencia y/o deserción de los estudiantes en los estudios superiores universitarios.

En este sentido, resulta de interés el tipo de colegio en el que los estudiantes realizaron la escolarización secundaria; el 45,7% de la muestra –elaborada por el equipo de Toer- proviene de instituciones de carácter público, de ellos el 2,3% son egresados de colegios dependientes de la Universidad y el 50,2% de instituciones de gestión privada, de los cuales el 32,1% proviene de privados religiosos y el 18,1% de privados laicos. (Toer, 2003: 6)

Sobre la ocupación de los padres señalan que el 21,3% son trabajadores por cuenta propia no profesionales; los autónomos profesionales y los empleados comparten alrededor del 17%; los obreros y empleados no jerárquicos constituyen el 15,4%. (Toer, 2003: 8)

³ En el segmento introductorio del informe se resumen los propósitos: “Es nuestro interés, entonces, poder dar cuenta de un *perfil de los estudiantes* en los planos volitivos, culturales, socioeconómicos, de expectativas, de la calidad en su formación educativa, de la estructura familiar, del nivel de escolaridad de los familiares, de sus vínculos con la orientación profesional y/o académica ya existente en su ámbito de proveniencia, de sus especializaciones, sus niveles de lectura, inserción laboral, la utilización del tiempo libre, la caracterización de sus grupos primarios y secundarios de pertenencia, su grado de confiabilidad con las diferentes instituciones de la sociedad civil y del Estado, los medios masivos de comunicación, la sexualidad, religiosidad, usos y costumbres, sus diversos grados de compromiso en materia social, política general -como específicamente estudiantil-, y demás instituciones formalizadas. (Toer, 2003: 5)

En cuanto al nivel de educación de los padres, en el informe se señala que el 20% de los padres tiene educación secundaria incompleta y el 17,4% completa la escolarización media en el caso de los padres y asciende al 20,7% en las madres; solamente el 16,6% de los padres son graduados universitarios mientras que disminuye el porcentaje en las madres al 11,3%. Pero, hay primacía de la población femenina con estudios terciarios completos; un 15,1% frente a la población masculina, un 6,1% (Toer, 2003: 11)

En realidad, de la lectura de información agrupada sobre el nivel educativo del hogar se advierte que la mayor parte de los estudiantes tienen padres con un nivel educativo medio (62,9%) ya sea medio bajo (40,6%) porque tiene el padre o la madre con secundario completo o terciario incompleto o medio alto (22,3%) con terciario completo o universitario incompleto. El nivel educativo alto (universitario completo o más) es del 27,3% y el nivel bajo (sin estudio o con estudios primarios) sólo el 10% (Toer, 2003: 11)

También es de utilidad el relevamiento de las razones que llevaron a los estudiantes a cursar estudios en la UBA; señalan que “se destaca, en primer lugar, el prestigio de la UBA en un 65,6%; luego, el prestigio de sus graduados en relación con su futura inserción laboral, 62,8%, y, en tercer término, la gratuidad de sus cursos, 55,4%” (Toer, 2003: 81). La gratuidad es una razón “muy importante” en el 73,2% de los estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos bajos (Toer, 2003: 82). Datos para cotejar con las respuestas a la encuesta administrada a los estudiantes terciarios ya sea en relación con la UBA o con la institución universitaria que eligieron en primera opción para cursar estudios superiores.

En cuanto a la elección de una carrera universitaria, en el informe se consignan -en los primeros lugares- opciones como: “para desarrollar mi formación intelectual, con un 80,9% de respuestas; “estudio lo que es mi vocación” y “poder alcanzar un mejor trabajo” con 71,6%; “para estar en mejores condiciones para ganar dinero” con el 58,2%. (Toer, 2003: 98)

Sobre aspectos acerca de la elección de estudios universitarios, también, podría citarse el trabajo realizado por un grupo de investigadores del Departamento de Orientación Vocacional (DOV) del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad

de Buenos Aires (UBA) en el año 2002⁴. El equipo se propone investigar el lugar que tienen las representaciones sobre la universidad, las carreras y el perfil ocupacional mediante entrevistas a estudiantes que cursan el último año de la escolaridad secundaria. Entienden que esas representaciones obstaculizan el acceso a la información vocacional.

El trabajo, además, aporta datos acerca del tipo de instituciones en que los aspirantes han cursado sus estudios secundarios. En este sentido, advierten que el 51,8% de los sujetos provienen de escuelas privadas, aunque muchas de ellas sean privadas confesionales, con subsidio estatal o cuotas muy bajas.

En cuanto a las representaciones acerca de la UBA, reconocen como rasgo positivo el “prestigio”, asociado a lo público frente a lo privado, la exigencia y el nivel de los estudios, la diversidad de ofertas, la valoración de la titulación y de la salida laboral; si bien señalan algunos rasgos negativos como algunos aspectos de organización administrativa y deficiencias en las condiciones edilicias, no le otorgan mayor significatividad en el momento de elección de la institución.

También Marcela Mollis (2001) observa la presencia del prestigio en la elección de la institución, expresa que se realiza “...en función del prestigio social con el que cuenta la corporación en el medio en que se desempeña, y por los posibles beneficios que van a gozar en función del reconocimiento nacional e internacional del título que las mismas otorgan” (Mollis, 2001: 130)

La investigadora reconoce -en su estudio acerca de las Universidades argentinas- dos tipos de opciones en cuanto a la elección de las carreras: los jóvenes que prefieren las Ciencias sociales porque creen que van a cambiar el mundo y los que privilegian la salida laboral; señalan que en la provincia de Buenos Aires los estudiantes priorizan carreras que garanticen el ingreso al mercado laboral aunque la ocupación no sea bien remunerada.

Sin embargo, las investigadoras del Departamento de Orientación Vocacional observan en las respuestas de los estudiantes que éstos privilegian “lo que desean” (sin dar mayores especificaciones) por sobre la salida laboral; cuestión que otros

⁴ G. Canessa y otros, (2002) “Representaciones sociales de los aspirantes a ingresar a la UBA, la universidad, el CBC y las carreras”, Disponible en: < <http://www.cbc.uba.ar/dat/prog/inves/c9.html#1> > [visitada 27-8-2010]

investigadores (Veleda, 2002) reconocen únicamente en jóvenes que provienen de sectores medios-altos.

En este sentido algunas investigaciones indagan acerca de las representaciones construidas por los jóvenes acerca del significado de “*ser universitario*” (Figari – Dellatorre, 2004)

En cuanto al tema de la deserción, P. Boulet (2005) realiza una investigación bibliográfica acerca de las características de la deserción en las universidades públicas argentinas. Considera como factores que afectan la deserción: la situación socioeconómica y la “disparidad del capital simbólico” que portan los ingresantes, el cual está en relación con la clase social (Boulet, 2005:7).

▪ ***Estudios acerca de los estudiantes de los Profesorados de Educación terciaria***

La investigadora Alejandra Birgin (2000) caracteriza con rasgos socioculturales a los aspirantes al magisterio en algunos momentos de la historia de la docencia argentina e interpreta el significado social que se va construyendo de la profesión. Rasgos que facilitan la elaboración del perfil de los estudiantes matriculados en instituciones de educación terciaria del conurbano y la detección de atributos para la descripción de representaciones acerca del magisterio en las respuestas de las encuestas y entrevistas administradas.

Entiende la investigadora que, con la expansión del sistema educativo, se han registrado cambios en la matrícula del magisterio: por un lado, un aumento progresivo y por otro, el acceso de sectores pobres o empobrecidos es más significativo; con lo cual se debilita la homogeneidad de la población que asiste a instituciones de formación docente, aspecto históricamente constitutivo de la matrícula.

Señala que circulan, en la actualidad, discursos sociales provenientes de diferentes organismos nacionales e internacionales, de la investigación académica y hasta de las instituciones formadoras en los que se concibe a estos estudiantes, que en muchos casos constituyen la primera generación de una familia que accede a la educación superior, como *grupos deficitarios* “tanto en sus rendimientos académicos como porque se alejan del patrón cultural y social que la institución formadora

considera valioso y pertinente para la docencia" (Birgin, 2000: 7) lo que significa el desconocimiento de otros patrones culturales, diferentes a los de la cultura letrada pero también legítimos. Es decir, son concebidos como grupos carentes de historia y de saberes legitimados; por lo tanto, inhabilitados para asumir la posición de enseñante.

En esta caracterización de los jóvenes aspirantes al magisterio, según la investigadora, "se fortalece el des-reconocimiento, se producen sujetos-docentes crecientemente convencidos de su minusvalía" (Birgin, 2000: 11) y se desdibuja la tensión entre identidad/diferencia. En este sentido, estos jóvenes, una vez recibidos, van a construir trayectorias laborales diferentes ya que tienden a excluirse de lo que están excluidos y entonces eligen para ejercer la profesión los ámbitos más empobrecidos con lo cual se refuerza la fragmentación.

Otra investigadora, Paula Pogré (2004), recorre la historia de la formación docente inicial y la capacitación docente en la Argentina desde la etapa fundante (1884/1906) hasta el año 2003. También formula consideraciones sobre el origen social de los estudiantes del magisterio y advierte cambios a fines del siglo XX ya que reconoce la inclusión, sobre todo en los Profesorados de Educación Primaria e Inicial de sectores de menores recursos que no tenían acceso a la Educación Superior. Señala, también, que en los comienzos de la profesionalización del magisterio era una ocupación prestigiada a la que accedían mujeres de clase media pertenecientes a la cultura legitimada con la misión de "culturalizar a la población" y con la vocación como un don innato. (Pogré: 19).

En la línea de las elecciones de la carrera en relación con el mundo del trabajo, se podrían inscribir, también, los estudios mencionados de Alejandra Birgin (2000) quien sostiene que no sólo en la Argentina sino que en las sociedades occidentales actuales se est n configurando nuevas subjetividades en las que la seguridad y el cálculo de riesgo orientan las decisiones acerca del futuro. En este sentido, la docencia constituye una propuesta de estudio muy interesante, especialmente, para algunas clases sociales.

Por otro lado, la investigadora Andrea Alliau en su tesis de doctorado⁵ identifica ciertos lugares comunes -en las biografías de docentes noveles- acerca de la elección de la profesión que permiten pensar qué significa “*ser docente*”. Señala características como: la presencia de lo vocacional, lo altruista, el gusto por los chicos, la docencia como una opción para la población femenina; aunque también reconoce la urgente necesidad de inserción laboral, (Alliau, 2007:19)

▪ ***Estudios que contrastan respuestas de estudiantes acerca de la Educación Superior universitaria y terciaria***

Los dos trabajos⁶ que se han considerado en la elaboración de esta sección han sido producidos en el marco del convenio firmado entre IIPE-UNESCO para el mejoramiento de la Educación Superior; resultan de interés no sólo porque indagan cuestiones socioeconómicas, culturales y académicas vinculadas con el ingreso a los estudios superiores sino porque, en la presentación de los resultados, interpretan creencias y se elaboran asociaciones entre los sentidos que otorgan los sujetos a la Educación universitaria en contraste con la no-universitaria.

La investigadora Marta Kisilevsky estudia condiciones sociales y académicas que inciden en el acceso de los estudiantes a la Educación Superior universitaria y no-universitaria.

La autora analiza las respuestas de estudiantes del último año del nivel medio⁷ sobre sus aspiraciones de realizar Estudios superiores; observa que el volumen de potenciales estudiantes es importante ya que el 60% de los consultados piensa estudiar una carrera universitaria y un 21%, un curso o una carrera corta. (Kisilevsky, 2002:31)

También advierte que el rendimiento en las pruebas de Lengua y Matemática está asociado a las expectativas de proseguir estudios universitarios, los de mayores puntajes y no-universitarios, los de menores. (Kisilevsky, 2002:32).

⁵ A. Alliaud (2007), “La biografía escolar en el desempeño de los docentes”, en *Serie: Documentos de trabajo* N° 22, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés

⁶ M. Kisilevsky y C. Velea, (2002) Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina, Disponible en: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/kisilevsky-veleda.pdf> , [visitada 2-10-2010]

⁷ Se hace referencia al cuestionario administrado a través del Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad del año 2000 que realizó el Ministerio de Educación.

Si bien reconoce que a mayor nivel educativo de los padres es mayor la intención de realizar estudios superiores, señala como dato interesante que el 44% de los jóvenes con padres que no han terminado la escuela primaria aspiran a ingresar a la universidad y un 37% a realizar una carrera corta (Kisilevsky, 2002:38).

Otro dato interesante desde los propósitos de la investigación es el reconocimiento, por parte de la investigadora, de los estudios terciarios como segunda opción; ya que entiende que “es muy alto el porcentaje de aquellos que comenzaron otra carrera antes de iniciar la de nivel superior no universitario (alrededor del 30%). Pero, además, de ese porcentaje más de la mitad (56,5%) comenzó una carrera universitaria, luego la abandonó, e inició sus estudios no universitarios” (Kisilevsky, 2002:49). Además indica que, en relación con los estudios terciarios, se genera una construcción social negativa por ser considerados una “segunda opción” ante el abandono de estudios universitarios; desde la visión de algunos estudiantes, son interpretados como “estudios de primera y de segunda”. (Kisilevsky, 2002:51)

Por otro lado, la investigadora Cecilia Veleda en su indagación acerca de las percepciones sobre las instituciones de Educación Superior aporta información valiosa para el estudio de las representaciones de los estudiantes que eligen la docencia como segunda opción.

Veleda registra diferencias importantes en las respuestas de alumnos y padres de los alumnos que están finalizando la Educación secundaria, según la extracción social de los informantes; las sistematiza en dos grupos: medios-altos y medios-bajos en relación con temáticas como el acceso a información acerca de las instituciones (universitaria/no-universitaria, pública/privada) y su oferta educativa que, en general, es poco conocida por los aspirantes.

En cuanto a la percepción de las instituciones sean universitarias o no-universitarias, la investigadora señala que ambos sectores sociales coinciden en la mención de ciertos atributos⁸ como: formación más amplia, más difícil, mejor inserción laboral, más años de estudio para la educación universitaria; y más especializada, menores exigencias académicas, menor carga horaria, más corta para la educación terciaria.

⁸ Ver op. cit., pp. 106-111

Los datos mencionados le permiten llegar a la conclusión que, en los estudiantes y en el entorno familiar, predomina la percepción de estudios superiores de primera y de segunda. Conclusión que interpreta apelando a ciertos propósitos históricos de la educación universitaria argentina: "...la formación de la cúpula social integrada por los profesionales universitarios que conducían no sólo la vida económica, científica y cultural del país, sino también la política" (Veleda, 2002: 107)

Sin embargo, también reconoce que en los últimos treinta años las instituciones terciarias han aumentado y, además, han diversificado la oferta académica.

Con la intención de contribuir a la construcción de una tipología de estudiantes, caracteriza dos tipos de perfiles:

"...aquellos con buenos resultados escolares, dedicados, altamente motivados, perseverantes, con una fuerte vocación, dispuestos al sacrificio y capaces de postergar el ingreso a la vida profesional, "destinados" a las carreras universitarias, y aquellos que no cuentan con tales características, "destinados" a las carreras terciarias" (Veleda, 2002: 110)

Marco teórico

Todo proceso de investigación está constituido por una serie de acciones tanto conscientes como inconscientes en la que se anudan teoría, método y técnica tanto en la construcción del objeto como del sujeto de investigación. (Besse, 2009: 7-8)

Con respecto a la teoría, plantea Ruth Sautu que no puede ser reducida a lo que se llama habitualmente marco teórico pues la investigación en su totalidad es una construcción teórica (Sautu, 2003: 17). También Bourdieu (1993), al referirse a la construcción del objeto, destaca el lugar de la teoría (consciente o inconsciente) en cada acto de investigación puesto que cualquier operación por más elemental que sea implica una decisión epistemológica y una teoría del objeto; cuestión que diferencia al sociólogo (sujeto investigador) del sujeto social del que necesita distanciarse. En este sentido expresa:

"Negar la formulación explícita de un cuerpo de hipótesis basadas en una teoría, es condenarse a la adopción de supuestos tales como las prenociones de la sociología espontánea y de la ideología, es decir los problemas y conceptos que se tienen en tanto sujeto social cuando no se los quiere tener como sociólogo" (Bourdieu, 1993: 59).

Además, las conceptualizaciones elaboradas mediante la reflexión sobre la empiria son redefinidas en el curso del trabajo de investigación en relación con la teoría. Señala Bourdieu que la teoría no puede escindirse de la empiria, son dos concepciones complementarias que están presentes en todo acto de investigación; parafrasea las palabras de Kant para decir que la teoría sin investigación está vacía y la investigación empírica sin teoría está ciega. De ahí que sea necesario elaborar determinadas conceptualizaciones de acuerdo con los objetivos del proyecto y durante la interpretación de la información recogida.

▪ ***Lo innato y lo sociocultural***

Algunos trabajos realizados por diferentes equipos de investigadores han señalado relaciones entre pobreza y educación en cuanto a la elección de la carrera y el desgranamiento de la matrícula. La lectura de escritos sobre el tema permite reconocer referentes como Bourdieu – Passeron quienes analizan las posibilidades de acceso a la Educación Superior en relación con el origen social de los sujetos y las percepciones cotidianas acerca de los estudios superiores que se van construyendo de acuerdo con el medio social. Señalan los autores mencionados que no son sólo obstáculos económicos los que inciden en las desventajas educativas, aun en el nivel superior sino, también, culturales

“... como diferencias de actitud y de aptitudes significativamente vinculadas al origen social, aunque los estudiantes a los que separa hayan sufrido durante quince o veinte años la acción homogeneizadora de la educación y aunque los más desfavorecidos de entre ellos hayan podido escapar a la eliminación gracias a la capacidad de adaptación o gracias a un medio familiar favorable” (2003: 22)

En cuanto a la herencia cultural y posibilidades educativas; advierten que la herencia cultural tiene incidencia, sin caer en un determinismo mecánico, en el éxito o el fracaso en los aprendizajes ya que todo tipo de enseñanza presupone un conjunto de saberes entre los que se encuentran, también, el saber-hacer y el saber-decir que son patrimonio de las clases más favorecidas. (2003: 38)

Precisamente, los autores mencionados explican qué significa estudiar y de qué manera se construye la condición de estudiante según las clases sociales; mientras los estudiantes provenientes de sectores favorecidos viven la situación como *una aventura intelectual*, los de sectores desfavorecidos viven la cultura académica como algo irreal ya que su mayor preocupación es su futuro profesional

(2003: 80). En cuanto a estudiar aclaran que no significa ni crear, ni producir una nueva cultura sino, en la mayor parte de los casos, en crearse o en producirse como usuario o como experto capaz de transmitir una cultura o, en algunos casos, constituirse como creador de cultura (2003: 84)

También se refieren a lo que llaman *la ideología del don*, expresión con la cual se alude a los dones y méritos individuales como condicionantes del éxito académico, con lo cual –manifiestan- no se hace otra cosa que enmascarar los privilegios culturales y adjudicar el fracaso educativo a la ausencia de talento. Situación que es vivida como determinada por el destino y, por lo tanto, inmodificable ya que no se contemplaría desde esta perspectiva el valor del esfuerzo; es decir: que los dones se adquieren mediante trabajo, si no lo es por la herencia social (2003:110). Esta cuestión ha podido observarse en algunas respuestas de los sujetos entrevistados en el momento de la justificación de algunas de sus decisiones acerca de la elección de la carrera o del abandono.

Con respecto al destino individual y a su aceptación obediente, en otro de sus textos Bourdieu explica que todos los actos de institución contienen la fórmula: “conviértete en lo que eres” con la cual se construyen límites que son asignados y aceptados en forma sumisa por el sujeto de manera tal que se comporta socialmente de acuerdo con la representación que se va haciendo de sí mismo (Bourdieu, 1985: 82).

En nuestro país, la investigadora Carina Kaplan (2005) señala que la pobreza y la condición de pobre circula, en determinados escenarios sociales y especialmente en las instituciones educativas, asociada a la diversidad y, por lo tanto, como un atributo de la naturaleza humana con lo cual se enmascara la desigualdad social y se justifica el fracaso educativo. De ahí que la pobreza genere una construcción social con rasgos negativos que marcan al sujeto que asume resignado su destino como algo inevitable.

Si bien la investigadora reitera con diferentes argumentos que los actos de nominación se constituyen en actos de clasificación con los que se establecen límites y expectativas también señala que la escuela se puede presentar como un espacio de lucha entre lo probable y lo posible; por lo tanto, de transformación de destinos anticipados según los determinismos biológicos y sociales. Caracteriza las

trayectorias educativas como prácticas tensionadas con posibilidades de modificar los límites.

“Las trayectorias educativas están atravesadas por un grado de condicionamiento objetivo innegable a la vez que se cargan de sentidos y prácticas de carácter plural en la vida cotidiana de las instituciones educativas. (...) lo implacable se puede tornar probable; es decir, se abre la posibilidad de que otro destino se produzca. Así, aquellas trayectorias estadísticamente improbables se tornan en destinos posibles” (Kaplan, 2005: 83)

En otro trabajo (2008) analiza la naturalización de las desigualdades educativas en el discurso docente en el que, las desigualdades sociales de los alumnos tienden a naturalizarse y, por lo tanto, se asocia el éxito o fracaso escolar con capacidades o talentos individuales de modo tal que el destino –en el que se reúnen lo “divino” con lo biológico- rige el desempeño escolar del sujeto. De ahí que se evalúen las desigualdades sociales en términos de cualidades individuales “innatas”, es decir: basándose en “los méritos o des-méritos individuales o familiares” (Kaplan, 2008: 61). Advierte la investigadora que las desigualdades en las sociedades capitalistas son consecuencia de una distribución desigual de los bienes simbólicos y materiales con lo cual niega explicaciones centradas en las determinaciones de los dones de la genética familiar y social.

Señala que el docente categoriza a los alumnos en relación con la inteligencia en términos de talentos innatos; con esta actividad no sólo le otorga un lugar en un grupo sino que también le anticipa su situación en un futuro. En este sentido, aclara Kaplan que los juicios que producen las instituciones escolares si bien no producen desigualdades sociales, construyen un sistema de jerarquías arbitrario acerca de logros alcanzados en los aprendizajes escolares. (Kaplan, 2008: 100)

También destaca la importancia de la “mirada del docente” que se manifiesta en cada uno de sus juicios y tiene incidencia en los procesos de subjetivación mediante el interjuego de lo probable y lo posible.

Con el término inteligencia -los docentes entrevistados por la investigadora- aluden a nociones ambiguas; en general, se refieren a cualidades asociadas a lo intelectual (cognitivo-académico), a la resolución de situaciones prácticas o al desarrollo personal. Según Kaplan, los profesores conciben la inteligencia como “una capacidad del ser humano, como una personalidad y, también, como una forma de actuar”. (Kaplan, 2008: 155)

Desde otro lugar –el de la epistemología del sujeto conocido-, la investigadora Irene Vasilachis de Gialdino elabora, con fundamento empírico, una definición relacional de “persona pobre” y de “situación de pobreza” en la que la privación ya sea de bienes materiales, simbólicos y/o espirituales está asociada a la privación de la identidad; privaciones, por lo tanto, violentas e injustas ya que se niega el principio de igualdad esencial de todo ser humano. (2007:17)

Con respecto a la privación de la identidad señala que es un mecanismo de control que impone una identidad social:

“Las acciones de privación de identidad, las diversas formas de discriminación a las que he apuntado constituyen, también, mecanismos de control social a través de los cuales se construye y consolida la "identidad social" como identidad que el individuo no construye existencial y libremente en un contexto determinado en tiempo y espacio, sino que le es impuesta y que reúne los requisitos que aseguran el mantenimiento del orden social que los que tienen el poder de asignar bienes y recursos consideran "justo" y que, por lo común, consagra la diferencia existencial al mismo tiempo que desconoce la igualdad esencial. (Vasilachis de Gialdino, 2007:26)

Rechaza caracterizaciones de la pobreza construidas mediante indicadores que representan valores socialmente reconocidos. Especifica que éstos son valores que “se corresponden con las formas de ver, de conocer, de diferenciar, cuando no de aceptar, de justificar y de reproducir las diferencias vigentes en la sociedad” (Vasilachis de Gialdino, 2007: 18)

Precisamente la experiencia de la condición de pobre genera en el sujeto una imagen negativa, en la que abundan rasgos de discriminación y marginalidad con efectos en las posibilidades de elegir y de actuar, en este caso, de los estudiantes con respecto a sus estudios superiores⁹.

▪ **Representaciones sociales**

Algunas de las acciones del proyecto tienen como propósito la indagación de rasgos constitutivos de las representaciones y la evaluación del lugar que tienen en el comportamiento de los estudiantes de Educación Superior. Por ejemplo: en decisiones en cuanto a la elección de la carrera universitaria y de la institución, en el

⁹ Sebastián J. Lipina, quien estudia los efectos de la pobreza en el desarrollo infantil, en el primer capítulo de su libro sintetiza diferentes abordajes de la pobreza a la que considera un fenómeno multidimensional, heterogéneo, imposible de generalizaciones y con fuerte impacto psicológico. Ver Lipina, 2008: pp. 15- 36.

abandono prematuro, en la elección de una carrera docente en Institutos de Formación Docente como nueva opción.

La teoría de las representaciones sociales ocupa un lugar importante en el campo de la psicología social en relación con el conocimiento; la noción introducida por Moscovici (1961) tiene su antecedente en el concepto de representación colectiva elaborado por Durkheim en 1898.

Las representaciones constituyen un sistema de valores, ideas y prácticas que permiten entender el mundo social y, además, la comunicación entre los miembros de una comunidad mediante una forma de interpretación compartida.

Con este término se alude tanto a la estructura como al proceso histórico de su construcción y reformulación a través de las prácticas sociales. Como estructura, es la representación de algo para alguien, es decir, es también la representación de un colectivo social, el que construye la representación (Duveen- Lloyd: 30- 33).

Si bien las representaciones tienen cierta estabilidad, se caracterizan por el dinamismo y, por lo tanto, por sus posibilidades de ir transformándose históricamente; además, las personas por formar partes de diferentes grupos van construyendo representaciones diversas de la realidad social.

Señala Moscovici que, aunque la representación constituya una construcción que permita que determinado grupo social interprete el mundo social no significa que sea la realidad; sin embargo, es parte constitutiva de la realidad social. Aclara el investigador que las representaciones “tienen una realidad que, aunque sea simbólica y mental, es tanto o más real que una realidad física” (Moscovici: 95)

Además, señala que forman parte de la cultura y existen con anterioridad a que el sujeto se apropie de ellas con la posibilidad de mantenerlas o transformarlas en formas nuevas mediante el mantenimiento de algunos rasgos o por oposición.

En el concepto de Moscovici acerca de las representaciones juega un papel muy importante el lenguaje porque “las representaciones se generan en un proceso de comunicación y luego se expresan a través del lenguaje” (Moscovici: 145); es decir, que las representaciones son las resultantes de una disputa cultural de ideas, de transacciones interpersonales mediadas por el lenguaje.

▪ **La relación campo/habitus**

Las nociones de campo y habitus elaboradas por Bourdieu resultan de interés para la interpretación de las trayectorias educativas de los sujetos entrevistados, que abandonaron sus estudios universitarios e ingresaron a la docencia como segunda opción.

Estas nociones son términos claves desde el pensamiento relacional postulado por Bourdieu para quien la sustancia de la realidad social se encuentra en las relaciones¹⁰. Por lo tanto, propone que se evite pensar el mundo social de manera sustancialista -en términos de “realidades” sean individuos o grupos- sino que se piense en términos relacionales; es decir, mediante la consideración de las relaciones de fuerza que prevalecen en la estructura social donde cada elemento es definido por su posición en el sistema; de ahí, la importancia de la noción de campo de poder (Bourdieu: 2005: 319).

Según Bourdieu, los campos son “espacios estructurados de posiciones (o puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes” (1980: 89). Estos espacios de conflicto y competencia se rigen por determinados principios reguladores mediante los que se defiende el capital específico que está en juego; de modo que, los agente sociales luchan por preservar o modificar total o parcialmente esos principios de acuerdo con determinados propósitos como el de mantener o acrecentar el capital que está en juego en ese campo particular; es decir, por mantener o mejorar su posición en ese espacio de juego, por eso le otorga al campo dinamismo histórico.

Aclara Bourdieu que, si bien se utiliza la analogía del juego para hacer referencia al campo, a diferencia de éste las reglas no son explícitas ni están codificadas porque el valor de determinado tipo de capital simbólico depende del

¹⁰ Loïc Wacquant en la primera parte del texto expone los postulados centrales del método sociológico sostenido por P. Bourdieu y en uno de sus apartados, el titulado “Relacionalismo metodológico”, define las nociones de campo y habitus en sus relaciones (Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant, 2005: pp. 42-48). También en la segunda parte, en los apartados: “La lógica de los campos” e “Interés, habitus y racionalidad”, se explican las nociones mencionadas. Esta parte del libro se desarrolla mediante la forma de entrevista a Bourdieu, de manera que Wacquant reelabora las discusiones que se dieron durante tres años, en el marco del Seminario de la Universidad de Chicago. (Ibíd., pp.147-205)

campo en que ese capital pueda ser utilizado y, además, carece de existencia fuera del campo (2005: pp. 151- 155)

En cuanto al habitus, es definido por Bourdieu como “un sistema de disposiciones adquirido por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas” (1980: 93). Estas disposiciones duraderas se constituyen históricamente ya que resultan de las experiencias del sujeto y se organizan en un sistema de apreciaciones, una manera de ser y actuar en el mundo, que le posibilitan realizar anticipaciones prácticas, formas de comportamiento para resolver determinadas situaciones.

Bourdieu se esfuerza en especificar -también para defenderse de quienes lo acusan de un determinismo social- que el habitus no es el destino sino “un sistema abierto de disposiciones constantemente sujeto a experiencias, constantemente afectado por ellas de manera que o bien se refuerzan o bien se modifican sus estructuras” (2005: 195). Por lo tanto, si bien el habitus constituye una estructura permanente no por ello es inmodificable ya que diferentes experiencias en las trayectorias de cada sujeto dan lugar a reestructuraciones porque los sujetos sociales son producto de la historia.

Reconoce, además, una relación entre habitus y campo de manera que el verdadero objeto de las ciencias sociales no es el individuo ni el conjunto de individuos sino el campo aunque sea el individuo o las instituciones quienes posibilitan la construcción de un campo puesto que poseen las cualidades necesarias para participar desde determinada posición en ese campo (2005: pp. 163- 164).

▪ ***El sentido de los límites***

Señala Bourdieu (2000) [1979] que es en la familia y en la escuela en donde se desarrollan las competencias que legitiman a sus usuarios y es, también, en esos ámbitos en los que se les asignan un valor simbólico mediante premios y castigos que van consolidando lo que se considera valioso (2000: 84)

El orden social, entonces, se va inscribiendo en forma progresiva en las mentes de acuerdo con un conjunto de juicios clasificatorios que imponen la familia, las instituciones educativas o ambas. Estas clasificaciones, que se constituyen

mediante la doxa, van organizando la visión del mundo social que es percibido, reconocido, a través de su valor simbólico de manera tal que las clases desfavorecidas se atribuyen lo que le es atribuido y rechazan lo que le es negado. Señala el autor:

“los límites objetivos se convierten en *sentido de los límites*, anticipación práctica de los límites objetivos, *sense of one's place* que lleva a excluirse (bienes, personas, lugares, etc.) de aquello de que se está excluido” (2000: 482)

Por lo tanto, los límites se constituyen en fronteras que deben defenderse o desplazarse ya que generan un espacio de lucha en el campo social entre grupos enfrentados por relaciones de poder en las operaciones de enclasmiento. (2000: 487). También agrega que el sentido de los límites deja de funcionar cuando los guardianes del orden necesitan explicitar las reglas constitutivas para que ellas puedan mantener vigente su poder y “el sistema de esquemas clasificadores no se constituye en sistema de enclasmiento objetivado e institucionalizado” (2000: 490).

▪ ***El contexto sociohistórico***

Es necesario considerar que los sujetos entrevistados –estudiantes de Educación Superior- producen sus prácticas sociales y educativas en un tiempo y un espacio determinado, es decir: son jóvenes insertos en el contexto socio-histórico neoliberal de la globalización que optan por estudiar en instituciones que elaboran su oferta educativa de acuerdo con políticas educativas en vigencia. De ahí que sea importante entender el comportamiento de estos jóvenes diversos y desiguales que asisten a una institución terciaria de la zona sur del conurbano bonaerense¹¹.

En este sentido, juventud constituye una categoría de difícil definición. La investigadora mexicana Reguillo Cruz rechaza conceptualizaciones con indicadores biológicos y/o etéreos; señala que “es un estado, no una etapa de transición ni un proceso de metamorfosis”, que no puede pensarse como un continuo temporal

¹¹ Se hace referencia a la ciudad de San Francisco Solano que está ubicada en el partido de Quilmes, en el sur del Gran Buenos Aires. Fue fundada en 1949 y declarada ciudad el 12 de octubre de 1981. Según datos del INDEC (2001) cuenta con 53.363. El investigador G. Gullota caracteriza a los primeros pobladores como una clase social peculiar “*ni campesinos ni ciudadanos*” y alude a la zona mediante construcciones como: “*barrio de obreros primerizos*”, “*dormitorio obrero*”, “*nada puro en sí mismo, nada permanente*”. (Gullota, 1994: 20)

Ver mapas en Anexos: I y II

ahistórico (Reguillo Cruz, 2003: 106). Según Margulis y Urresti las juventudes, en las sociedades actuales, son múltiples y con características diferenciadas:

“Juventud es un significativo complejo que contiene en su intimidad las múltiples modalidades que llevan a procesar socialmente la condición de edad, tomando en cuenta la diferenciación social, la inserción en la familia y en otras instituciones, el género, el barrio o la micro-cultura grupal”. (Margulis y Urresti, 1998: 1)

En cuanto a la construcción social de la condición de joven, los autores mencionados, contemplan variables como: el sexo, la edad, el género, la clase social, lo generacional con sus códigos culturales de época, los comportamientos sociales. También reconocen el valor descriptivo de la noción de *moratoria social*, aunque resulta únicamente apta para ser utilizada en relación con los jóvenes de sectores medios y altos ya que los sectores bajos viven esa etapa de otra manera - asumen en forma temprana obligaciones económicas y familiares- y los que disponen de tiempo libre lo viven con culpa y angustia porque es un tiempo producto del desempleo y la marginación. Explican que esta moratoria “propone un tiempo libre socialmente legitimado, un estadio de la vida en que se postergan las demandas, un estado de gracia durante el cual la sociedad no exige” (Margulis y Urresti, 1998: 4).

En este sentido, advierte Rama que se establecen circuitos diferenciados en la relación de los jóvenes con los estudios universitarios/ no-universitarios según sectores sociales y calidad de la propuesta lo que genera nuevos mecanismos de exclusión. Reconoce, en el período actual, la posibilidad de estudios superiores transterritoriales pero considera que pueden tener consecuencias peligrosas ya que “una educación sin fronteras, sin regulaciones, puede poner en jaque la cohesión social en los países en desarrollo, que requieren no sólo de profesionales, sino de verdaderos sistemas universitarios, dotados de fuertes pertinencias y de investigación local” (Rama, 2005: 14).

Metodología

El proyecto de investigación ha sido elaborado desde supuestos epistemológicos que entienden que sujeto y objeto se construyen en un proceso de investigación atravesado por la reflexividad epistémica. En términos de Bourdieu, “una práctica que omite cuestionarse a sí misma, para decirlo con propiedad, no sabe lo que hace” (Bourdieu, 2005: 328). En este sentido, es la reflexividad obsesiva

la condición de una práctica científica rigurosa; reflexividad que se presenta como una actitud de vigilancia de modo que, el propio investigador esté en condiciones de supervisar su propia práctica que siempre está amenazada por el error, de manera de poder descubrir la lógica del error para construir la lógica de la verdad (Bourdieu, 1993)

De acuerdo con Bourdieu, la interrogación sociológica mediante la que se garantiza la vigilancia epistemológica alcanza tanto al sujeto como al objeto como así también a los supuestos teóricos en relación con los problemas que se le plantean; de ahí que no pueda concebirse un sujeto u objeto definido y construido de antemano que no sea sometido a reconstrucciones durante el proceso de investigación.

Con respecto a la metodología, Sautu la define como “teoría que postula reglas de procedimientos para producir conocimiento válido (válido en términos del contexto en que fue producido)” (Sautu, 2003: 34). Aclara que no hay una teoría mejor que otra, son los objetivos de investigación los que determinan la metodología más adecuada.

En este sentido, el proyecto tiene previsto la triangulación de lógicas cualitativas con cuantitativas mediante la utilización de fuentes de información cuantificable –encuestas- sobre perfil socioeconómico y educativo de los estudiantes y su entorno familiar- y no–cuantificable –entrevistas-; aunque el componente cualitativo es central en este trabajo.

Cea D’Ancona especifica que con triangulación se hace referencia al empleo de diversos puntos de orientación para lograr la localización precisa de un objeto en el espacio como ocurre en el ámbito de la navegación, la topografía o la lógica castrense. (1998: 47) N. K. Denzin (1975) reconoce cuatro tipos de triangulación: de datos, de investigadores, teórica, metodológica (inter e intramétodos).

En el caso del proyecto de investigación se ha previsto, fundamentalmente, la triangulación entre métodos cualitativos y cuantitativos lo que lleva también a la triangulación de datos obtenidos de diferentes fuentes, con la intención de que la evidencia de los hallazgos adquiera una fuerza mayor mediante la complementación y el contraste de datos.

También Cook y Reichardt defienden el empleo “conjunto” de métodos cualitativos y cuantitativos; de este modo se oponen a quienes entienden que el método va ligado al paradigma y que éste constituye una concepción global, excluyente e inmutable del mundo; y, por lo tanto, incompatible con la utilización de sistemas cuantitativos y cualitativos. (Cook y Reichardt, 2005: 30)

Estos autores realizan una revisión crítica de la relación entre los atributos paradigmáticos y los métodos para llegar a la conclusión de que “no existe razón para que los investigadores se limiten a uno de los paradigmas tradicionales, si bien ampliamente arbitrarios, cuando pueden obtener lo mejor de ambos” (Cook y Reichardt, 2005: 40). Es decir: el investigador puede realizar una selección de atributos de ambos paradigmas de acuerdo con las características del problema de investigación.

Con respecto a la triangulación, señala Ruth Sautu que paradigma y metodología están asociados; la metodología cualitativa con el constructivismo, naturalista e interpretativo y la cuantitativa con el positivismo y el post-positivismo. Sin embargo, insiste en afirmar que son los objetivos los que se traducen en preguntas de investigación y que éstos se formulan desde una construcción teórica que lleva implícita una postura paradigmática y una metodología. Concluye en que constituye una posibilidad –según los objetivos de investigación– la combinación de metodologías. (Sautu, 2003: 53)

En este proyecto, es central recuperar la mirada del otro –la de los estudiantes con abandono de sus estudios universitarios– y, además, instalar la práctica de la reflexividad tanto en lo que hace al sujeto informante como al propio investigador.

El universo de estudio está constituido por estudiantes de la cohorte 2010 que están cursando sus estudios superiores en el I S F D y T N° 83 de San Francisco Solano¹², Quilmes. Trabajar con sujetos que estén cursando el primer año de la carrera permitiría evitar, en cierta medida, que el impacto de la formación docente y disciplinar en proceso impregne la recuperación de momentos de su experiencia escolar.

¹² Ver nota 10

En la primera etapa se ha obtenido información mediante la administración de encuestas¹³ para lograr la caracterización, en forma comparativa -según hayan elegido en primera o segunda opción la formación docente-, de la población estudiantil que asiste a la institución de Educación Superior terciaria; se han utilizado criterios socioeconómicos, clima educativo en el hogar, motivaciones. Para ello, se ha elaborado una muestra, al azar, con sujetos que cursan los Profesorados de Educación Primaria, Lengua y Literatura, Ciencias sociales, Inglés y Economía y Gestión a los que se les ha administrado la encuesta.

En la segunda etapa, de corte fundamentalmente cualitativo, se ha procedido a identificar atributos y a construir una red de sentidos en la trayectoria estudiantil, con información procedente de entrevistas a estudiantes terciarios con abandono previo de su escolaridad universitaria, que den cuenta de las representaciones sociales acerca de los estudios superiores.

En cuanto a las entrevistas, se ha realizado un registro detallado tanto del contexto situacional como del relato del informante; además se han consignado algunas observaciones, evaluaciones e interpretaciones parciales del investigador.

Para esta segunda etapa, se ha organizado una muestra de estudiantes que han elegido la docencia como segunda opción -entre la población encuestada- a los que se les ha administrado la entrevista. En la selección de los sujetos se han considerado algunos criterios como: institución universitaria y tiempo de permanencia en la universidad con la intención de contrastar las respuestas. En cuanto a las instituciones se decidió trabajar con tres, de acuerdo con información obtenida mediante las encuestas -porcentaje de sujetos según institución universitaria - y, fundamentalmente, por las particularidades de las universidades en términos de proyecto pedagógico y de oferta académica. Éstas son: la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Un análisis cualitativo de la información permite captar la percepción que tiene el propio actor de la realidad social como una totalidad y, además, cómo interpreta su conducta. (Gallart, 1993: 332) En este sentido se ha intentado interpretar las

¹³ Ver modelo de encuesta en Anexo III

representaciones que circulan en estudiantes de sectores en desventajas socioculturales acerca de la Educación Superior (universitaria y terciaria) a partir de la visión que aporta el sujeto entrevistado sobre su propia historia de estudiante, sus creencias y sus reflexiones sobre el trayecto educativo transitado.

Strauss y Corbin señalan que una investigación es cualitativa cuando el análisis de los datos es fundamentalmente interpretativo; de ahí que denominen cualitativa a “cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (Strauss y Corbin, 1992: 11)

Con respecto a la interpretación especifican que “al hablar sobre análisis cualitativo, nos referimos, no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema teórico” (Strauss y Corbin, 1992: 12)

El proceso analítico, según Strauss y Corbin está constituido por dos procedimientos: la formulación de preguntas y la realización de comparaciones, no sólo para generar clasificaciones sino y, fundamentalmente, para la comparación teórica necesaria para la elaboración de teoría.

También María Antonia Gallart alude a la comparación, señala que un análisis comparativo sistemático de cada uno de los casos permite reconocer regularidades y diferencias con las que se elaboran hipótesis conceptuales para la explicación de los hechos, las que se van construyendo y reconstruyendo durante el proceso de interpretación.

Con respecto a la interpretación de las respuestas de los informantes, se han considerado aportes de la teoría de la enunciación (Kerbrat-Orecchione, 1986) con el propósito de reconocer procedimientos y unidades lingüísticas que den cuenta de la subjetividad del lenguaje y que permitan advertir cómo se construye el enunciador y cómo construye la realidad social.

Souza Minayo entiende que un análisis temático constituye una modalidad de análisis de contenido que permite descubrir la presencia y frecuencia de núcleos de sentidos explícitos o implícitos en un discurso (2009: 253). En cuanto al análisis del

enunciador, en términos de Osgood constituye una forma de análisis de las actitudes del locutor, es decir, sus evaluaciones acerca del objeto al que hace referencia en su discurso, “se basa en el supuesto que el lenguaje representa y refleja a quien lo utiliza” (Souza Minayo, 2009: 256)

En este sentido, el razonamiento inductivo ha organizado el proceso de investigación; a partir de la observación y análisis de algunos casos particulares se han elaborado hipótesis y conceptos generales que han ido orientando la revisión de acciones y, por lo tanto, la profundización de interpretaciones a medida que se recogieron nuevos datos y se realizaron nuevas interpretaciones. (Sautu, 2003: 67)

Para finalizar, en relación con el investigador -señalan Strauss y Corbin- la necesidad de equilibrar objetividad y sensibilidad durante el proceso de investigación. Objetividad, entendida como una actitud de apertura a la mirada del otro mediante el distanciamiento de manera de poder comparar lo que aportan los datos con lo que cree el investigador ya que interesa la percepción de los diferentes actores sobre los acontecimientos. Sensibilidad, como la capacidad de “penetrar y dar significado a los acontecimientos y sucesos que muestran los datos (...) ver más allá de lo obvio para descubrir lo nuevo. (Strauss y Corbin, 1992: 52)

Sistematización y análisis de los datos

El proyecto de investigación, como ya ha sido señalado, ha sido diseñado para ser ejecutado en dos etapas con propósitos y paradigmas diferentes: la primera de corte cuantitativo y la segunda, cualitativo.

Durante la primera etapa se ha recogido información mediante encuestas administradas a una muestra al azar constituida por 128 sujetos de la cohorte 2010 que están cursando una carrera docente en el Instituto de Formación Docente, de gestión estatal, que funciona en la localidad de San Francisco Solano del distrito de Quilmes. Son alumnos que están inscriptos en los Profesorados de Lengua y Literatura, Educación Primaria, Inglés, Ciencias sociales y Economía y Gestión.

Con el propósito de ordenar y sintetizar la información se ha elaborado una base de datos en SPSS con parte de la información recogida que se ha organizado de acuerdo con una serie de variables que han sido consideradas de utilidad para la

caracterización sociocultural de la población matriculada en el Instituto de Formación Docente.

En este sentido se ha previsto un plan para el tratamiento y análisis de los datos centrado en las variables lo que ha permitido la distribución de frecuencias de casos para el análisis sociocultural -en términos estadísticos- de la población, en general y en forma comparativa, según se haya elegido en primera o segunda opción una carrera docente.

Explica Samaja que “cada variable de la matriz de datos “informa” sobre el comportamiento de nuestra población respecto de uno de sus aspectos relevantes” (Samaja, 2003: 285); en este caso: sexo, situación laboral (trabaja/no trabaja), ayuda económica (si la recibe y de qué tipo), ocupación y nivel educativo del padre y de la madre, clima educativo en el hogar. Además, el análisis se completa con la interpretación de algunas relaciones entre variables en cuanto a la elección de la docencia como primera o segunda opción.

Por lo tanto se han elaborado, por un lado, *tablas de frecuencias* con la intención de realizar una interpretación de las características socioeconómicas de la población que asiste a la institución terciaria y la significatividad del sector de estudiantes que han elegido la docencia como segunda opción en el total de la muestra.

Por otro lado, se han confeccionado *tablas de contingencias* con el propósito de caracterizar a la población matriculada en la institución terciaria que ha elegido la docencia como segunda opción en relación con el total de la muestra, la carrera terciaria en que se encuentran inscriptos, el clima educativo en el hogar, la institución universitaria y la permanencia en los estudios universitarios.

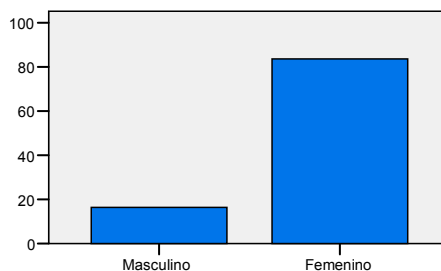
La segunda etapa de la investigación se ha centrado en el estudio de los estudiantes que han elegido la docencia como segunda opción con la intención de describir e interpretar significados e intenciones que el sujeto individual otorga a su accionar (Cea D’Ancona, 1998: 46). En este sentido, se ha intentado interpretar las representaciones que circulan en este grupo de estudiantes acerca de la Educación Superior (universitaria y terciaria) a partir de la visión que aporta el sujeto entrevistado.

Por lo tanto, mediante entrevistas administradas a sujetos que han elegido la docencia como segunda opción se ha recogido información para luego ordenar, analizar e interpretar. Se ha conformado un corpus de entrevistas que constituyen la muestra para las acciones de la segunda etapa para lo cual han sido seleccionados siete de los sujetos encuestados –alumnos matriculados en los Profesorados de Lengua y Literatura o de Economía y Gestión- teniendo en cuenta: la universidad en la que cursaron estudios, tiempo de permanencia en la universidad y la cantidad de materias cursadas y aprobadas.

▪ ***Caracterización sociocultural de los estudiantes terciarios***

La información obtenida, en la institución terciaria mediante la administración de la encuesta, permite establecer que el 83,6% de la población corresponde al sexo femenino y el 16,4% al masculino lo que ratifica la tendencia histórica de la docencia como profesión femenina.

Gráfico 1 Estudiantes terciarios: sexo



También se ha indagado a los estudiantes con la intención de evaluar su perfil socioeconómico para lo cual se les solicitó información acerca de su situación laboral actual y el tipo de ayuda económica que reciben para solventar sus gastos. El 46,9% de la población encuestada trabaja –algunos, tiempo completo y otros, en forma parcial o solamente ciertos días de la semana-, mientras que el 53,1% no trabaja. Habría que considerar que algunos de los que marcaron esta opción, especialmente las mujeres, son amas de casa con hijos o destinan parte de su tiempo en colaborar con las tareas de la casa y/o cuidar hermanos menores cuando sus padres se ausentan por razones laborales; lo que también debería ser interpretado como trabajo porque, si bien no perciben salario, cuentan con menos

tiempo para el estudio. Sólo un 43% de los estudiantes manifiesta recibir ayuda económica familiar, un 8,6% está incluido en un plan social, un alumno está becado y los restantes no reciben ayuda.

Gráfico 2 Estudiantes terciarios: situación laboral

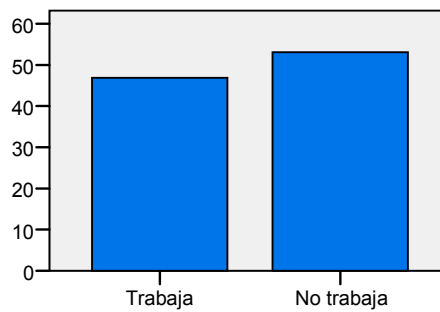
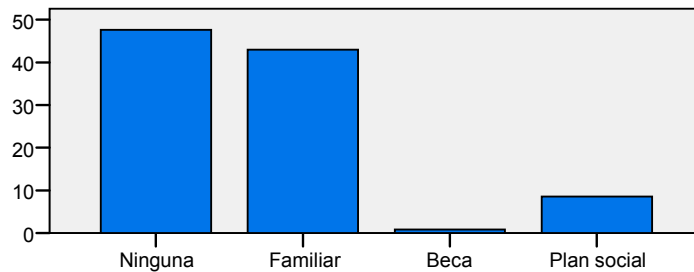


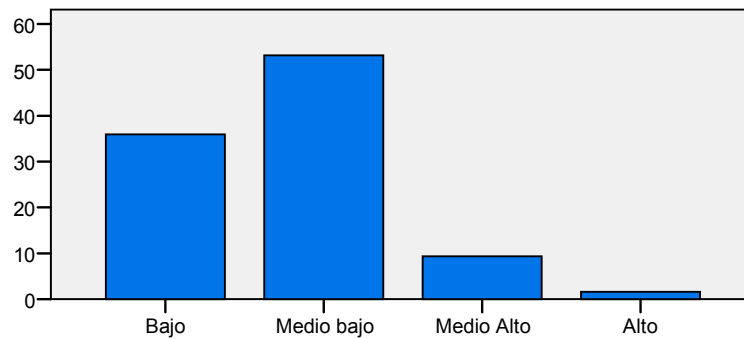
Gráfico 3 Estudiantes terciarios: ayuda económica



Con respecto a la valoración del clima educativo del hogar, se ha considerado la combinación de indicadores utilizados por Mario Toer (2003) y su equipo de investigadores¹⁴. Los estudiantes encuestados están inmersos en hogares con clima educativo medio bajo y bajo ya que el 53,1% de los sujetos tiene por lo menos a uno de sus padres con educación secundaria completa o educación terciaria incompleta; y el 35,9%, padres con nivel primario completo o incompleto.

¹⁴ Ver "Estado del arte" pp. 6-7

Gráfico 4 Estudiantes terciarios: clima educativo en el hogar



En el análisis del nivel de estudios alcanzado por cada uno de los padres se observa que el 35,2% de las madres completó la escuela primaria y un 18%, la escuela secundaria mientras que en el caso de los padres el porcentaje es menor ya que el 28,9% terminó la educación primaria y el 14,8% la secundaria lo que muestra, como han observado algunos investigadores, un nivel en ascenso de escolarización femenina.

Tabla 1: Educación de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SD	3	2,3	2,3	2,3
	Primaria incompleta	19	14,8	14,8	17,2
	Primaria completa	45	35,2	35,2	52,3
	Secundaria incompleta	26	20,3	20,3	72,7
	Secundaria completa	23	18,0	18,0	90,6
	Terciaria incompleta	4	3,1	3,1	93,8
	Terciaria completa	5	3,9	3,9	97,7
	Universitaria incompleta	2	1,6	1,6	99,2
	Universitaria completa	1	,8	,8	100,0
	Total	128	100,0	100,0	

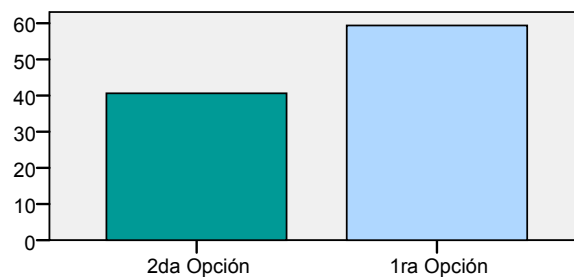
Tabla 2: Educación del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SD	5	3,9	3,9	3,9
	Primaria incompleta	22	17,2	17,2	21,1
	Primaria completa	37	28,9	28,9	50,0
	Secundaria incompleta	32	25,0	25,0	75,0
	Secundaria completa	19	14,8	14,8	89,8
	Terciaria incompleta	3	2,3	2,3	92,2
	Terciaria completa	3	2,3	2,3	94,5
	Universitaria incompleta	5	3,9	3,9	98,4
	Universitaria completa	2	1,6	1,6	100,0
	Total	128	100,0	100,0	

▪ **La docencia como segunda opción**

La información obtenida sobre el lugar que ocupa la docencia en las preferencias educativas de los estudiante terciarios permite reconocer que un 40,6% del total de la muestra elige una carrera de formación docente en segunda opción; es decir, después de haber abandonado los estudios universitarios que habían seleccionado en primer lugar.

Gráfico 5 Estudiantes: elección de la docencia



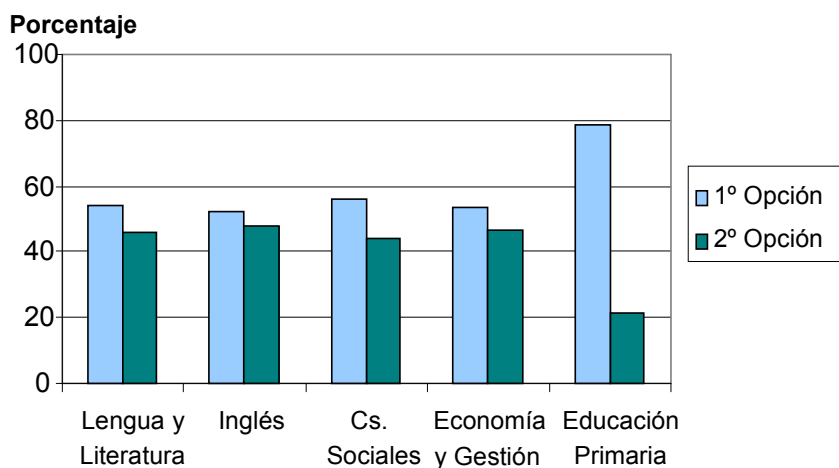
En cuanto a la relación entre la carrera de formación docente que se encuentra cursando el estudiante y el hecho que haya elegido la docencia como primera o segunda opción -es decir, después de haber abandonado sus estudios universitarios-, se advierte una diferencia muy significativa entre el porcentaje de

casos que eligen la docencia como segunda opción en el Profesorado de Educación primaria, históricamente el magisterio, y los otros profesorados.

Estos datos invitan a profundizar el análisis comparativo de las particularidades socioculturales del profesorado de Educación primaria y los otros profesorados que constituyen la oferta académica de la institución formadora.

Además habría que evaluar si la percepción del *sentido de los límites*, en términos de Bourdieu, no está presente en sujetos de sectores en desventajas socioculturales que optan por el magisterio en primera opción o, en realidad, se trata de sujetos que están convencidos de la elección. Por lo tanto, tal vez habría que problematizar la categoría “desventajas socioculturales” en una población tan heterogénea como la que asiste a instituciones del conurbano bonaerense del segundo cordón.

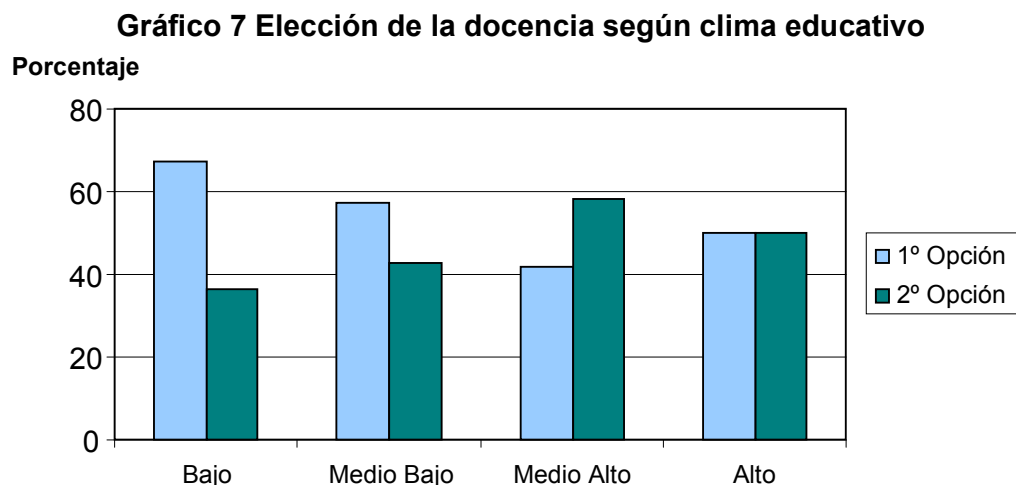
Gráfico 6 Elección de la docencia según carreras



También se ha evaluado la incidencia del clima educativo en el hogar en cuanto a la decisión de elegir como primera o segunda opción los estudios terciarios; en este sentido, se ha considerado el mayor nivel educativo alcanzado por uno de los padres, como ha sido señalado anteriormente.

De acuerdo con los datos obtenidos pareciera que a mayor nivel de escolaridad en el ámbito familiar son mayores las expectativas en cuanto a la

elección de una carrera universitaria, aunque habría que observar la incidencia de las representaciones de los estudiantes y de su entorno familiar acerca de qué significa “ser universitario” y qué, “ser docente”.



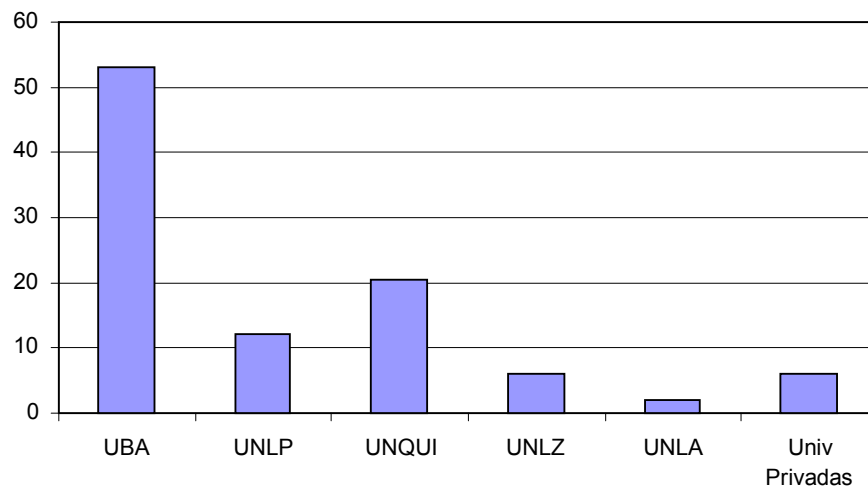
Dos cuestiones completan el estudio de los estudiantes que han elegido la docencia como segunda opción: la universidad en la que iniciaron los estudios superiores y el tiempo de permanencia en términos de cantidad de años cursados y de materias aprobadas.

Los datos obtenidos permitieron identificar, por un lado, las instituciones universitarias que fueron elegidas para el cursado de la carrera seleccionada en primera opción para luego indagar mediante entrevistas las representaciones que circulan sobre las universidades en cuanto a valoraciones y sus efectos en las decisiones; y por otro, relevar la permanencia en la universidad con la intención de interpretar las razones de la deserción en función del momento de la trayectoria académica en que se produce.

Con respecto a la Universidad, se observa que el porcentaje mayor de estudiantes, un 53,2%, ha elegido la UBA para iniciar estudios universitarios, en segundo lugar con un 20,4%, la UNQUI y en tercer lugar, la UNLP (12,2%); sólo un 6% de los estudiantes ha comenzado la carrera en una universidad privada, mencionan la UAI, El Salvador y la UCA en esos casos. Habría que tener en cuenta,

también, la ubicación de las casas de estudios universitarios en términos de distancia con el domicilio del estudiante. Las instituciones más próximas al domicilio -familiar y/o laboral- son la UNQUI, la UNLZ y la UBA si se considera la sede de Avellaneda donde se cursan materias del CBC y otras, de algunas carreras.

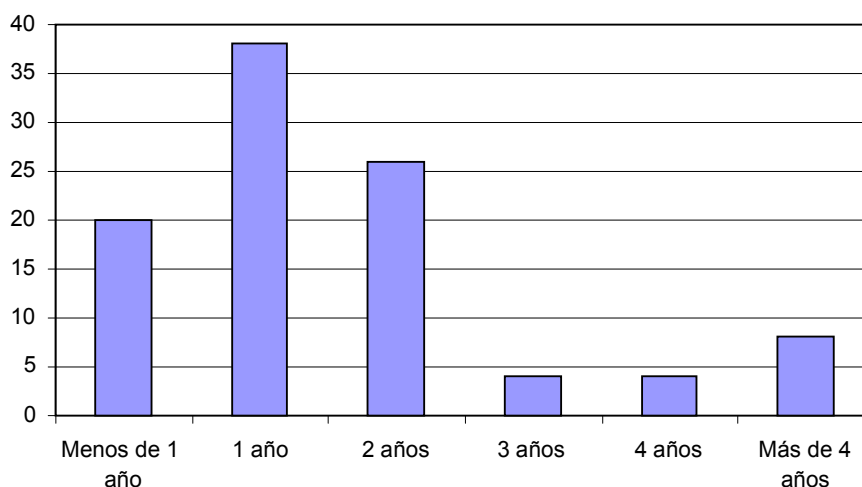
Gráfico 8 Estudiantes según Universidad



En cuanto a la permanencia en la Universidad, un 64% de los encuestados ha permanecido en la Universidad entre uno y dos años pero, también, constituye un grupo significativo el de los estudiantes que han abandonado sus estudios en estado avanzado.

También ha sido contemplado el desempeño académico de los estudiantes en cuanto a cantidad de materias aprobadas en relación con la permanencia en la universidad. En términos estadísticos, no se observa una tendencia marcada que permita asociar el fracaso en los aprendizajes con la deserción ya que el 38,9% de los que permanecieron un año aprobaron seis materias del plan de estudios mientras que del grupo de los que cursaron dos años, el 36,4% aprobó doce materias.

Permanencia en la Universidad



▪ ***Estudio de los estudiantes terciarios mediante entrevistas***

El corpus está constituido por siete entrevistas a sujetos con determinadas particularidades en sus trayectorias educativas; se han efectuado combinaciones según carrera terciaria, universidad, cantidad de años cursados y de materias aprobadas para complementar y contrastar información. Cuatro sujetos corresponden a estudiantes que están cursando el primer año del Profesorado de Lengua y Literatura y tres son del Profesorado de Economía y Gestión; tres comenzaron estudios en la UBA, tres en la UNQUI y uno en la UNLZ; cuatro abandonaron sus estudios universitarios en el primer año, dos en el segundo y uno cursó durante más de cuatro años en los que aprobó diez materias del plan de estudio; seis, de sexo femenino y uno, masculino.

La información recogida ha sido leída con la intención de identificar no sólo núcleos temáticos sino también cómo el sujeto se construye y cómo construye el mundo académico y su relación con éste y, además, qué lugar le asigna a su entorno familiar en esa relación. Es decir: cómo ha sido vivido el ingreso a la universidad, qué factores determinaron la elección de la carrera, la institución y el abandono universitario; en qué momento se decidió optar por otros estudios en una institución terciaria, cuáles fueron las motivaciones de la segunda elección.

Es necesario aclarar que la *construcción del enunciador* constituye una categoría que atraviesa a las otras ya que no sólo interesa qué se dice sino qué situaciones se actualizan de la trayectoria educativa, cómo se las conecta y qué evaluaciones se formulan. Importa tanto la construcción que realiza como sujeto individual como, también, en qué sentido representa a un colectivo, el sujeto social inserto en contextos con desventajas socioculturales.

La información ha sido clasificada a partir del análisis de los casos particulares con la intención de observar recurrencias y elaborar algunas interpretaciones de acuerdo con categorías emergentes de la lectura y/o algunas categorías teóricas. Los hallazgos obtenidos podrían ser organizados en algunos ejes en torno a: la elección de la carrera universitaria/terciaria, representaciones acerca de la educación universitaria/terciaria, representaciones acerca de las instituciones de Educación superior, razones del abandono de los estudios universitarios

I. La elección de la carrera universitaria

Los estudiantes entrevistados reconocen la presencia de la familia y/o de la institución escolar en la toma de decisiones en relación con sus estudios superiores, sólo en un caso no se registra información sobre esta cuestión.

Con respecto al mandato familiar en algunos casos es el padre o la familia – sin especificar quién- que impone su mirada sobre los estudios universitarios a los que se legitima por su valor simbólico, por un lado; y/o como generadores de empleo calificado, por otro.

Es el caso de Melina, quien ingresa a la UBA para estudiar Kinesiología, carrera que abandona en el segundo cuatrimestre para inscribirse en Psicología de la que deserta con tres materias aprobadas. La entrevistada responde que es el padre quien incide en la elección de la primera carrera:

“Para complacer a mi papá, (...) mi papá es podólogo, estudió en la UBA, él creía que podía tener un trabajo como él” (agrega que su padre hizo, también, terapias alternativas, reflexología). En otro momento se refiere a la carrera como “un abanico de opciones laborales”, según el padre”.

Aunque luego, es a la tía a quien obedece cuando le propone “metéte en un profesorado” ante la difícil situación de volver a elegir después del segundo abandono y de un año sin estudiar. En realidad, el padre y hasta la tía docente, implícitamente, forman parte de un colectivo que entiende la docencia como una carrera de segunda: “ellos tienen otra visión del docente piensan que es alguien que no pudo estudiar en la UBA, el Salvador u otra universidad, no sé si todos pero es la visión más general. “

Las categorías ser docente/ ser universitario con rasgos positivos o negativos en cuanto al valor simbólico de cada estado, no sólo están presentes en este ejemplo sino también en otros dos relatos; en todos los casos se construye una representación de la docencia como una “carrera de segunda” (Kisilevsky, 2002:51)

Natalia, también da cuenta de las luchas que se tejen en el campo de los estudios superiores, campo con determinados principios regulatorios que generan una red de relaciones de oposición y competencia en función del capital simbólico que está en disputa (Bourdieu, 1980). De ahí que, desde el discurso del sentido común, se luche por la demarcación de las fronteras entre estudios universitarios y no-universitario; carreras docentes y no-docentes en función no sólo del tipo de titulación sino, además, de la institución que otorga la credencial dado que las instituciones educativas están inscriptas en un campo de luchas simbólicas mediante las que se construye un sistema de clasificaciones y jerarquías.

En este sentido la titulación universitaria se constituye, según la percepción del sujeto y su entorno, en *un signo de distinción* que les permitiría anticipar nuevas formas de enclasmiento; ser “licenciado” es una etiqueta con valor simbólico aunque sólo se pueda prever en forma demasiado vaga el ingreso al mercado laboral.

En el relato de Natalia se advierte con claridad esas tensiones del campo en la toma de decisiones; la alumna, que decidió estudiar la Licenciatura en Administración hotelera en la UNQUI por “presión” de sus padres, dice:

“... querían que hiciera una carrera universitaria, que fuera licenciada, porque mi mamá y mi papá no tienen estudio pero están en contacto con personas que estudiaron. Tenés que estudiar en la Universidad me decían (...) nunca tomaron como importante el Profesorado, sí la Licenciatura”

En este aspecto la situación de Melina es parecida; el padre también pretende que su hija prosiga sus estudios en la universidad –como ya fue señalado-, pero la entrevistada admite haber descubierto otros rasgos que le han permitido valorar la docencia y revisar sus prejuicios. Se distancia de la mirada de su entorno familiar aunque justifica el comportamiento de su padre:

“... ellos tienen otra visión del docente piensan que es alguien que no pudo estudiar en la UBA, el Salvador u otra universidad, no sé si todos pero es la visión más general. (...) lo que pasó es que él estudió de grande, trabajó como diez años en una fábrica, después se recibió de podólogo y tiene su consultorio en Belgrano”

Además, Melina, reconoce –en el discurso de presentación de una profesora de la institución terciaria- “algo” que la mueve a modificar su percepción de la condición de estudiante de Educación superior. Reflexiona:

“... ya en el curso de ingreso (al Profesorado de Lengua y Literatura) los escuchaba (a los profesores) y decía guau... no tenía en cuenta que es profesor y alumno toda la vida, por algo será, me da curiosidad y me estimula...”

En el relato de Melina, quien se construye como “curiosa” -palabra que repite en varios momentos de la entrevista-, se advierte el dinamismo de las representaciones; son sus prácticas sociales en contextos diferentes a los familiares los que instalan la indagación y el reconocimiento de otros rasgos, que no especifica, a los que juzga valiosos y entran en tensión con ciertas percepciones negativas. Dice:

“...yo tenía un prejuicio hacia los docentes (...) alguien vago, quejoso, tal vez, por los medios, alguien que siempre reclama, y... en cierto sentido yo tenía esa idea”

Tanto en el caso de Natalia como en el de Melina, la familia apuesta a la educación como forma de ascenso social mediante el capital simbólico que otorgaría un título universitario. También señala Natalia, cuyo papá no pudo terminar la escuela primaria:

“... él nunca pudo estudiar, que es lo que le gusta, él quiere que seamos lo que él no fue (...) él se fija en trabajar, traer la plata, es una inversión estudiar también a los amigos les habla sobre el estudio”

La situación narrada permitiría relativizar la incidencia del clima educativo en el hogar, en términos del nivel de escolaridad obtenido por miembros del entorno familiar, en cuanto a la elección de estudios de Educación superior. Salvo en el caso de Melisa que proviene de un hogar con clima educativo medio alto, los otros entrevistados tienen hogares con clima bajo o medio-bajo pero en todos los casos, por diferentes circunstancias, se otorga valor a la educación con diferentes grados de tensión entre estudios terciarios y universitarios. Sin embargo, Melina no reconoce un entorno cultural y educativo diferente, tal vez porque su padre haya realizado estudios superiores de adulto:

“... en casa nadie había estudiado en un terciario, ni en la UBA y él aspiraba a algo así para sus hijos, era algo poco común en la familia”

En otros casos es la institución escolar, la que directa o indirectamente a través alguno de sus docentes y/ o de la propuesta pedagógica, la que interviene en las decisiones del alumno acerca de carreras y/o instituciones. Se han podido reconocer diferentes formas de intervención en los relatos de los entrevistados:

- El docente de la institución de educación secundaria incluye en el proyecto de cátedra del ECI (Espacio Curricular Institucional) una visita a la UNQUI situada a corta distancia de la escuela secundaria, situación que genera una imagen casi idílica de la institución universitaria que determina la decisión de cursar la Licenciatura en hotelería y turismo:

“... me encantó la universidad, en ese momento de chica de diecisiete años, el edificio hermoso, la biblioteca, el restaurante, el comedor, la amabilidad de la gente, (...) el parque para estudiar”

- La escuela secundaria, en general, con su modalidad, las materias del plan de estudios, los docentes. Leonardo justifica su decisión de estudiar para ser contador público:

“... de chico me gustaba sumar, los números, la escuela va decidiendo (...) yo tuve buenos profesores de Contabilidad y Matemática en tercer año (del secundario), ahí empecé a definirme”

- La institución con sus propuestas y sus profesores promueven la elección de carreras universitarias. Una de las entrevistadas que cursó sus estudios secundarios en una institución privada relata que era frecuente que se

conversara en clase acerca de las expectativas y posibilidades de estudios superiores, reconoce que no eran mencionadas, en esas circunstancias, las carreras de formación docente:

“... en el instituto [secundario] hacían mucho hincapié con la educación (...) Todos los profesores preguntaban qué íbamos a estudiar, nos apoyaban en cierto sentido; el director se acercaba a los chicos, era bastante contenedor.

¿De los Profesorados no hablaban?

“No, siempre de las universidades en general, yo creo que lo que dice el profesor es porque tiene algún conocimiento; no tienen información de los Profesorados, por lo menos del de Economía”

Los ejemplos presentados ponen de manifiesto un sistema arbitrario y peligroso de posibilidades que se impone al estudiante a través de la mediación consciente o inconsciente del docente, y más peligroso todavía en estudiantes de sectores en desventajas socioculturales ya que el clima educativo del hogar dificulta el conocimiento y análisis de otras ofertas educativas.

II. Razones del abandono de los estudios universitarios

Los estudiantes entrevistados fueron indagados acerca de las circunstancias que determinaron el abandono de los estudios universitarios. Se han podido listar algunas razones que serán ejemplificadas con segmentos de las entrevistas aunque es necesario señalar que, en la mayoría de los casos, el estudiante a lo largo del relato reflexiona sobre sus experiencias y va elaborando justificaciones en las que se articulan más de una de las razones mencionadas, situación que será analizada a partir de la justificación que elabora Mariela.

° Económicas

En la mayor parte de los casos los estudiantes manifiestan dificultades económicas para solventar los gastos que demandan la adquisición de fotocopias y el traslado para cumplir con los requerimientos de las cursadas (asistencia a clase, constitución de espacios comunes para la resolución de trabajos grupales, por ejemplo). Leonardo de 38 años, estudiante de Ciencias económicas con diez materias aprobadas en un poco más de cuatro años en la UNLZ, explicita sus razones económicas:

“¿Cuándo dejaste Lomas?

Y... hace un año, a ver... en el primer cuatrimestre del 2008 terminé de rendir

¿Y te gustaba?

Si, pero entré como en una paradoja... en el momento de elegir, estudiar me gusta (...) **Lo económico...** *antes tenía dos trabajos*

¿Y la idea de ser contador?

Cuando uno tiene una familia...ir a Lomas me sale ocho pesos por día y las fotocopias...

¿Acá [concurrir al instituto terciario] menos?

Vengo caminando

La situación descripta lleva a reflexionar acerca de la democratización de la educación, las políticas de inclusión y la gratuidad de la educación pública que, en realidad, enmascaran desigualdades socioeconómicas.

◦ *La relación estudio-trabajo*

Con respecto al trabajo, los entrevistados tienden a señalar cuestiones que obstaculizan sus estudios: cantidad de horas, tipo de actividades, cansancio, tiempo que se emplea en los traslados. Melina narra, en una parte de la entrevista, su experiencia en la universidad; en su relato va estableciendo puentes entre su situación laboral y el impacto de ésta en sus estudios y en la toma de decisiones:

*“Seguía trabajando pero en comercio, en una cadena de locales, **siempre tenía que hacer algo, siempre en movimiento.** (...) “Llegaba a la Facultad a las 5, primero cursaba Biología y terminaba a las 23 (aclara que tenía un rato libre entre una materia y otra) (...) cuando llegaba Psicología **estaba cansada**... si uno siente que vale la pena uno hace el esfuerzo (...) cada uno contaba anécdotas, se iban por las ramas, parecía una charla de café. La cursé pero no di los parciales, **no tenía tiempo para estudiar, todo el tiempo libre** hacía ejercicios, me compraba los ejercicios resueltos para Matemática”.*

◦ *La propuesta curricular*

Dos de las entrevistadas expresan que el abandono de los estudios fue decidido por cuestiones vinculadas con el plan de estudios. En un caso, Natalia explica que siempre tuvo interés por una carrera docente pero que comenzó a estudiar la Licenciatura en Administración hotelera por “presión” de sus padres. Es interesante la explicación que formula porque se puede observar que, Natalia,

pensaba aceptar el mandato familiar sin, por ello, renunciar a sus expectativas. Señala el momento en que tomó la decisión:

“Me di cuenta cuando terminé el ingreso (se refiere a la universidad); se me hizo fácil, con buenas notas, luego se me hizo más difícil, me di cuenta que me iba a llevar más tiempo ser profesora y tampoco habilitaba la carrera para enseñar”

En el otro caso, la estudiante que había optado por la carrera universitaria deslumbrada por la imagen que construyó de la casa de estudios en su visita durante su escolaridad secundaria y, tal vez, por las posibilidades de acceder a otros consumos culturales, adjudica al “destino”, lo sobrenatural e inevitable, la razón de su decisión. Dice la entrevistada que cursó y aprobó seis materias de la Licenciatura en Hotelería y Turismo que luego transformó en la Licenciatura en Administración hotelera, en la UNQUI:

*“Creo que empecé **con el pie izquierdo**, la universidad está dividida en departamentos, a mí me gustaba más lo de gestión (alude a la orientación de la carrera elegida), el servicio con la gente; lo económico, no. (...) Tiene gastronomía, tragos... no me interesaba. Me interesaba: viajar, conocer gente, la hospitalidad...”*

- “El sentido de los límites” (Bourdieu (2000) [1979]).

Categoría que en alguno de los relatos atraviesa otras razones como las económicas y laborales asociadas al tiempo. Melina asume con resignación su decisión:

“Ahora pienso que no era para mí, que no era el momento...”

- “Lo político”

Los estudiantes utilizan la construcción *lo político* para hacer alusión a todo tipo de reclamos y reivindicaciones estudiantiles y/o docentes cuyo contenido desconocen y, tal vez, no les interesa conocer pero que viven como un obstáculo que los distancia de sus objetivos; que, además, evalúan como “pérdida de tiempo” por la suspensión de las actividades académicas.

Son dos los casos registrados; se trata de estudiantes de la UBA de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación con dos años de permanencia en la universidad y con nueve y doce materias aprobadas en cada caso. En ambos relatos

se vincula lo político con lo económico y con la distancia. Selva de treinta años recuerda:

“En esa época dependía de mis padres, en los temas económicos... las fotocopias, los viajes... la facu me quedaba lejos... me indignaba que los chicos del Centro no nos dejaran entrar a clase. No entendía, estaba sola... estaba como medio colgada, y de repente no había clases.”

◦ *Exigencias académicas*

Si bien algunos de los estudiantes señalen como un problema el tiempo que les demanda cumplir con los requerimientos de las cursadas, ninguno reconoce que las exigencias académicas hayan constituido un obstáculo y, por lo tanto, causa de la deserción. Por el contrario, los estudiantes con dos años o más de permanencia y con unas cuantas materias aprobadas manifiestan no haber tenido problemas con los profesores ni con los contenidos disciplinares y, algunos de ellos, además, han aclarado que la aprobación fue con buenas calificaciones.

Sólo en un caso la entrevistada, entre otras razones con las que justifica el haber abandonado sus estudios con nueve materias aprobadas, menciona la cantidad de lecturas que exige la cursada –“*era mucho lo que había que leer*”- y la necesidad de las explicaciones del profesor para resolver problemas de comprensión lectora. Narra la situación puntual que determinó su decisión:

*“Estaba cursando Economía, el profesor había faltado todo el mes, dio **un montón de bibliografía** para el parcial, desaprobamos todos. Yo necesitaba la explicación del profesor, se perdía mucho tiempo...”*

◦ *El espacio geográfico de la Universidad.*

Los entrevistados hacen referencia a la distancia que separa el domicilio familiar y/o laboral del de la institución tanto en términos económicos (gastos en viáticos) como de tiempo disponible para el cumplimiento de obligaciones cotidianas y académicas. También la distancia aparece asociada a dificultades para la construcción del espacio social con nuevas relaciones, algunas necesarias para poder resolver las demandas de la cursada.

Se puede exponer la situación de Selva –citada en el apartado anterior- quien apela al espacio, como territorio de lo conocido/desconocido, para explicar su vivencia de la soledad:

“Mis compañeros vivían lejos, en Capital; era muy complicado estudiar así (...) En la secundaria mis compañeros eran mis vecinos, nos conocíamos las familias... En la UBA hay muchos alumnos, tantos lugares distintos, una materia en un aula, otra en otro piso...”

° *Las justificaciones de Mariela*

Resulta interesante la justificación que va elaborando Mariela de sus decisiones a medida que narra su experiencia universitaria; va conectando diversas razones aunque, desde su perspectiva, sea la politización – *“estaba todo politizado”*- la causa de la deserción. Mariela cursó en la UBA doce materias de Licenciatura en Comunicación social de las que aprobó nueve en dos años.

Según Bourdieu (2000) [1979], como ya ha sido explicado, es en el ámbito familiar y en la escuela en donde se desarrollan competencias que legitiman a sus usuarios. Además explica de qué manera la relación entre el ser y el parecer generan en el pequeño burgués una serie de luchas simbólicas en las que se impone el parecer con la intención de modificar los principios de enclasmiento o el lugar que se le ha asignado en el espacio social; de ahí que el sujeto “esté obsesionado por la apariencia que muestra al otro y por el juicio que el otro tiene sobre su apariencia” (2000: 250), es decir: por ser percibido, reconocido.

En este caso, Mariela se construye como “la elegida” para estudiar en la Universidad, la UBA, a la que asigna un valor simbólico que no puede precisar – *“usted sabe... es la mejor universidad”*-. Es la menor de una familia en la que los hermanos debieron abandonar estudios universitarios por razones económicas y, además, se siente poseedora de méritos personales para ser una estudiante exitosa. En varios momentos reitera la frase “me creía capaz” que justifica con la aprobación de materias con buenas calificaciones, por ejemplo:

“Me creía capaz cuando aprobé el CBC (...) los llenaba de orgullo que hubiera aprobado parciales y promocionado las materias” (con respecto a sus padres)

También Mariela menciona con énfasis su necesidad de *ser distinguida*, “yo soy distinta”, dice; y son, por sobre todas las cosas, la asistencia a clase y la dedicación al estudio en términos de aprobación, con los que crea un sistema de valores en el que la politización constituye un rasgo negativo. Desde la lógica del discurso cotidiano elabora una representación del alumno ejemplar como un sujeto que lucha contra las adversidades y que, además, debe resolver urgencias económicas por no estar incluido en “la moratoria social” como esos estudiantes de sectores favorecidos, quienes pueden suspender provisoriamente responsabilidades socioeconómicas y “disfrutar” de su condición de estudiante. En la justificación del abandono de sus estudios universitarios, Mariela se queja:

*“... vivo en Solano, tenía que ir a Caballito, yo iba a aprender, **yo soy distinta**, está bien que reclamen...”* (en referencia al Centro de estudiantes). Más adelante concluye: *“... **tal vez no era lo mío**, muy individualista, muy solitario, no me gustaba, tal vez es otra cosa lo que tengo que hacer, más cerca de mi casa”*

Si bien Mariela intenta construir un sistema de enclasamiento que le sea favorable mediante rasgos que caracterizan al alumno ejemplar, éstos entran en tensión con el *sentido de los límites* que la lleva a la negación de lo que no se le ha atribuido socialmente.

También aparece en el relato de Mariela la alusión a un espacio social con reglas que regulan la actividad académica de las que, a pesar de haber cursado materias durante dos años la carrera, no tiene un conocimiento pleno; de ahí que se sienta segura, contenida, en el espacio de la institución terciaria que eligió para cursar el Profesorado en Lengua y Literatura. Se justifica y en la justificación muestra su preocupación por lograr el reconocimiento del otro, su lugar en el campo académico:

*“... el Instituto es mi espacio, en la Universidad uno es un número, yo necesito tener siempre los mismos compañeros, **que el profesor me conozca, que sepa que estudié...**”*

Es en el espacio de la Universidad en el que, salvo algunas excepciones, el examen significa para el estudiante la única manera de hacerse visible ante la mirada clasificatoria del docente. Pareciera que estos estudiantes necesitan sentirse

vigilados en forma permanente, que el ojo siempre esté abierto, que los reconozca ya que para el sujeto la peor sanción es la exclusión¹⁵.

De ahí que Mariela señale que necesita que el profesor la conozca “que sepa que estudié” aunque estudiar no sea lo mismo que aprender, o que Melina exprese con dolor que se sintió ignorada por una de las profesoras del CBC a la que admiraba, en silencio: *“la vi por la calle, la saludé y no me respondió”*

III. La docencia y las instituciones terciarias

Los sujetos entrevistados, además, son consultados acerca de las razones que determinaron la elección de la carrera docente –como segunda opción- y de la institución terciaria. En general, tienden a contrastar sus vivencias de alumno universitario con su situación actual de alumno de una institución terciaria, especialmente, en aspectos que de alguna manera tuvieron incidencia en el abandono.

En cuanto a la decisión de optar por la docencia, en algunos casos, también mencionan la intervención de algún docente o de algún familiar, aunque en estos casos no son los padres cuyo mandato han desobedecido -con cierto dolor-; se trata de un hermano o cuñado que se ha graduado como profesor en el instituto. Por ejemplo, Florencia explica:

“Vine por una profesora de la primaria, “vos tenés que estudiar”, me decía, “a vos te gusta”, me alentaba (...) en Lengua de 2º año teníamos practicantes del Instituto, el profesor decía que venían con un buen nivel.”

En otros casos son razones económicas –reducción de los gastos en transporte- o mayores posibilidades de ingreso al mercado laboral. Daniela, que decide abandonar la Licenciatura en Comercio Internacional con diez materias aprobadas cuando queda embarazada, reconoce que *“ser licenciada es otra cosa”*

¹⁵ Foucault (2009) [1975] alude a la constitución de la sociedad disciplinada en la que existen relaciones de poder y sistemas de control ejercidos por diferentes instituciones que van disciplinando al individuo desde la infancia mediante formas sutiles de vigilancia. También se refiere al examen que caracteriza como la mirada normalizadora que otorga visibilidad a los sujetos mediante técnicas que permiten medir y sancionar con el propósito de evitar desviaciones (Foucault, 2009: 215).

pero que un profesorado le permite atender su condición de madre y obtener con más facilidad un empleo:

“En el 2008 empecé a trabajar en el Bingo, tengo turno rotativo, ahora estoy con licencia... Pensé, con dos años puedo ejercer la profesión, como estudié en privadas podría ejercer más fácil aunque sea como suplente. (...)

...como profesora podés manejar tus horarios, en una empresa no...

¿No habías pensado en esto cuando elegiste la Universidad?

Es que no estaba embarazada, la docencia tiene más posibilidades laborales, no tenés que andar tirando el curriculum por las empresas, es más fácil, te anotás en el listado y ya está.”

Son pocas las apreciaciones que formulan los sujetos acerca de la docencia como profesión. Solamente, Daniela que valora la docencia porque facilita la obtención de un empleo en forma rápida aun sin la titulación –como se vio en el ejemplo anterior- y otra entrevistada que focaliza en aspectos sociales mediante algunas construcciones estereotipadas como: *“es re-noble ser docente”, “uno está en contacto con las personas”, “ayudar a otro para que aprenda”, “saca cosas de uno”*.

En cuanto a la institución terciaria, se la construye como un espacio contenedor, seguro, próximo, en el entorno de lo local, en donde se facilitan las relaciones sociales y/o académicas; todas marcas valiosas y ausentes en la universidad, especialmente en la UBA.

“Yo encontré mi lugar, no me arrepiento, quizás fueron dos años, se perdió tiempo... (se refiere al tiempo que demoró en ingresar al instituto, en el primer año sólo cursó materias en la universidad y en el segundo únicamente trabajó)

“... el instituto es mi espacio...”

“Me queda cerca, el viaje, lo mío es un karma el viaje...”

“(en el instituto) se aprende a compartir...” [en relación con la modalidad de las clases]

Con respecto a la universidad, se ha recogido información diversa de acuerdo con la institución a la que se haga referencia. Cuatro de los entrevistados consignan datos acerca de la UBA; tres fueron alumnos de la institución y el cuarto, de la UNQUI. En realidad, se alude a la UBA desde una representación en la que predominan el prestigio -con demasiadas imprecisiones- y lo estatal que le otorgan

valor simbólico aunque en tensión con rasgos negativos -desde la experiencia como estudiante universitario-: la masividad, el desorden, la diversidad de espacios, la politización con su correlato la suspensión de las clases, el trato despersonalizado.

Algunos ejemplos:

“Cuando uno quiere estudiar busca algo que sea importante, que sea del estado, con prestigio, categoría...”

“En la UBA mucho desorden, mucho barullo, la higiene (...) todas órdenes: “lee la cartelera”, “andá para allá” Uno va con tantos interrogantes y los carteles uno a veces no los sabe leer si no está en el sistema”

Resulta interesante el último segmento ya que Florencia no sólo intenta justificar su decisión de estudiar en la UNQUI señalando una serie de particularidades que considera valiosas sino que las contrasta con las de la UBA para ponderar, sobre todo, las formas de comunicación entre docentes/no-docentes y alumnos. Si bien la entrevistada con sus ejemplos alude a diferentes formas del género instruccional (Silvestri, 1995) en el que, precisamente, las orientaciones verbales y/o extraverbales se producen en una relación asimétrica entre interlocutores -el que instruye es el poseedor de un saber o poder-; en el contexto en el que se producen funcionan como un acto de imposición ante la autoestima devaluada del alumno.

En cuanto al docente y los acuerdos pedagógicos, destaca algunas particularidades de las relaciones entre alumnos y profesores y/o docente tutor que se dan en la UNQUI:

“... y la amabilidad de la gente que en la UBA no se encuentra. (...) tiene tutoría vocacional (...) hay más contacto con los profesores cuando entregan el programa también indican el horario y el lugar en que se lo puede encontrar; en el parque los profesores atienden a los alumnos para las consultas, uno se acercaba y estaban ahí. (...) cada uno tiene su oficina y están ahí, leyendo, corrigiendo trabajos, con la computadora...”

La representación que se construye de la UNQUI incluye solamente rasgos positivos, que no son otros que los empleados en la publicidad institucional¹⁶.

¹⁶ La universidad, creada en 1989, se publicita mediante rasgos de innovación y particularidades que la diferencian de otras casa de estudios por las que debería ser elegida: “carreras y posgrados no

Mencionan los entrevistados, todos alumnos de la UNQUI: espacios con signos de confort y estéticamente agradables, tanto por su equipamiento con recursos tecnológicos como por los lugares destinados a las actividades de distensión y/ socialización: “el trato personalizado”, el orden y la limpieza, el precio de las fotocopias, la ubicación –próxima al domicilio-. Un ejemplo:

“Los baños, siempre lo digo, super limpios, papel, siempre jabón, el buffet, las fotocopias son muy baratas, las computadoras, la biblioteca bastante amplia, el parque también es lindo para estudiar”

La oferta académica pareciera que generara ciertas contradicciones; es lo que podría inferirse de la justificación de una de las entrevistadas, quien elige la carrera –Licenciatura en Comercio internacional- por razones económicas pero luego pareciera prever un destino incierto en cuanto a expectativas laborales que es lo que hace que abandone sus estudios:

“¿Qué te hizo elegir la carrera?”

(...) económicas, la Universidad me queda cerca, la salida laboral rentable, en ese momento la carrera era el furor (...)

... la docencia tiene más posibilidades laborales, no tenés que andar tirando el curriculum por las empresas”

Los entrevistados, también, incluyen en sus relatos apreciaciones acerca del *profesor universitario/profesor terciario* en cuanto a la formación académica, la relación vincular con el alumno, el modelo pedagógico-didáctico mediante la confrontación de atributos.

La representación del profesor universitario incluye rasgos como la formación y actualización académica con la que se prestigia la institución y sus graduados mientras que, este aspecto, pareciera que estuviera en discusión en el caso de los profesores del terciario en los que se pondera la preocupación por la construcción de las relaciones vinculares; cuestión que sólo parece contemplada en el proyecto pedagógico de la UNQUI como ya fue señalado. En el ejemplo que sigue si bien la

tradicionales en el campo de la Ciencia y Tecnología y las Ciencias Sociales”, “con laboratorios equipados con tecnología de avanzada, recursos de aulas multimedia y de informática...”, “también cuenta con zonas de esparcimiento, mesas de estudio y otros espacios que buscan fortalecer las actividades extracurriculares como lugares de encuentro e intercambio”, pionera por incluir en 1999 su primera aula virtual, “sala de Internet de uso libre para los alumnos”, entre otros. Cf. con publicidad institucional -página Web, folletería-.

entrevistada en un momento asume que no está en condiciones de evaluar la formación académica, en otro momento no sólo la evalúa sino que entra en contradicciones en cuanto a la incidencia de aspectos que hacen a la formación pedagógico-didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que pareciera ponderar únicamente el conocimiento disciplinar:

“En cuanto a la preparación no podría hablar... acá [en el instituto] se presentan, uno sabe su historia [en la UBA] no hay vínculo, presentación; es una persona más. (...)

En la UBA hay gente preparada y capacitada para hacerte aprender...

¿Y acá?

También; la mayoría, no todos...”

Dos entrevistados del Profesorado de Economía y Gestión, uno de la UNLZ y otro de la UNQUI, se refieren a los profesores mediante la confrontación de los modos de intervención docente. Leonardo compara y evalúa:

“... En la Facultad, el profesor explica y se va y acá es todo grupal, más convivencia...”

¿Y qué pasa, no te gusta?

*Al principio me molestaba, estaba acostumbrado a otra cosa, **a dar más clase.** (...) **me chocó el modo en que ellos no explicaban**”*

¿Y con los compañeros?

Acá hay más contacto, allá uno entraba, el profesor daba la clase y se iba.”

También dice que “los compañeros son más participativos” (los del Instituto)

¿Y, te parece bueno?

Si, entre muchas opiniones una persona puede cambiar el concepto de algunas cosas, escucha al prójimo.

Si bien pareciera que se valoraran estrategias didácticas tendientes a la construcción del conocimiento mediante la resolución de actividades grupales, la representación que Leonardo sostiene de “buen profesor” pareciera más cercana a la representación de profesor universitario; es decir: un buen profesor es el que tiene

conocimientos de su disciplina y da cuenta de su saber a una audiencia inexperta mediante la exposición:

“... la Facultad, me gustaría que aprendan bien, eso me impactó a mí (en este momento hace referencia a su experiencia como docente frente a los amigos de las hijas), que con los conceptos que estoy dando, aprendan.”

La otra entrevistada comparte apreciaciones en cuanto a la dinámica de las clases en la institución terciaria; sin embargo, su postura es crítica con respecto a la “participación” del alumno que propicia la universidad:

“Acá [en el instituto] más participación, más exposición oral, debates; allá tragabas información y la escupías en el examen, ibas a escuchar a los profesores...”

Conclusiones

La lectura parcial y provisoria de las entrevistas ha permitido ensayar algunos criterios de ordenamiento acerca de aptitudes intelectuales, expectativas laborales, valor simbólico de la titulación, movilidad social, sentido de los límites; aspectos que constituyen una trama que pareciera actualizarse en la toma de decisiones de los estudiantes acerca de sus estudios superiores.

En cuanto a la elección de los estudios universitarios, pareciera –de acuerdo con la información obtenida- que es el mandato familiar en busca de ascenso social asociado a mayores posibilidades laborales y/o la mediación de algún docente los que intervienen en las decisiones del futuro estudiante; sobre todo en lo que hace a la elección de la universidad: la UBA por el valor simbólico que le otorga el prestigio histórico, la UNQUI por sus cualidades innovadoras.

Es importante señalar que el docente con legitimidad social para ello va elaborando juicios clasificatorios no sólo acerca del desempeño presente del estudiante sino también acerca de las posibilidades futuras; “vos, podés”, le dice una profesora a una de las entrevistadas para alentarla o “me sentía capaz” señala otra alumna con respecto a sus expectativas académicas; cuestión que -como señala Kaplán- pone de manifiesto el lugar que ocupa el docente y, más aún, todos los

actores de las instituciones educativas en los procesos de subjetivación. La investigadora explica que “el individuo aprende a valorarse a sí mismo a partir de la “mirada escolar” en el sentido de adjudicarse lo que le es adjudicado” (Kaplan, 2008: 242).

Sin bien habría que reflexionar acerca de la peligrosidad de tales actos, pareciera que el estudiante entiende que estos actos están ausentes en el ámbito universitario -en donde el alumno, fundamentalmente, se visibiliza mediante el examen-, y que fuera interpretado -tal el caso de Mariela- como un juicio descalificador y por lo tanto indicador de fracaso. En este sentido, pareciera que las formas de disciplinamiento a las que ha sido sometido el sujeto en diferentes espacios sociales -educativos, fundamentalmente- han dado forma a la creencia de que un estado de vigilancia permanente le permitiría al estudiante sentirse “el elegido”, y como estudiante exitoso aspirar a nuevas formas de enclasmiento. Situación que, también, advierte sobre la dificultad que tienen estos estudiantes en construirse como tales, tal vez por no contar en su entorno familiar con graduados universitarios.

La distancia que separa la facultad del domicilio personal y/o laboral y, por lo tanto, el viaje asociado a gastos, cansancio, suspensión de las clases aparece en los relatos de los estudiantes que asistieron a la UBA como uno de los motivos del abandono de los estudios universitarios. Pareciera que con el término distancia no sólo se está aludiendo al espacio geográfico sino también al espacio social, como espacio de lucha, demasiado lejano en cuanto a expectativas de titulación e incierto en cuanto al ingreso al mercado laboral calificado; por lo tanto, asume sus límites mediante la renuncia a lo que le es negado socialmente.

Sólo en un caso el entrevistado asume desorientación vocacional aunque adjudica su confusión a la inmadurez de la adolescencia. Sin embargo, llama la atención que las estudiantes inscriptas en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación manifiesten una actitud de desinterés por cuestiones relacionadas con lo sociopolítico lo que podría ser interpretado como desconocimiento de las expectativas de formación profesional y, por lo tanto, como desorientación en la elección de la carrera. Tal vez sea necesario indagar qué es lo que se cuestiona

/niega: ¿la participación en problemas sociopolíticos, las formas dominantes de militancia o ambas?

Los entrevistados no elaboran consideraciones acerca de los contenidos de la carrera universitaria ni sobre las exigencias académicas –salvo en un caso-, tal vez por no querer someter a revisión la autoimagen construida en torno a la “ideología del don”, es decir: se consideran sujetos con condiciones intelectuales para cursar y aprobar materias en una Universidad aunque –en algún momento del relato- se instale con fuerza el “sentido de los límites”. O, tal vez, podría interpretarse como una forma de distanciamiento de ciertas representaciones negativas acerca de los aspirantes a la docencia como “minusválidos” tanto en aspectos sociales como académicos (Birgin, 2000: 7).

Pareciera que los condicionamientos económicos y culturales no determinan la exclusión de los sujetos de los estudios superiores pero sí condicionarían la elección de carreras (universitarias/no-universitarias) y de instituciones; y si bien, en casos individuales como los analizados, la educación facilitaría la movilidad social, también, es cierto que las instituciones educativas reproducen desigualdades socioculturales ya que –desde el discurso cotidiano- la docencia constituiría una “carrera de segunda”.

Sin embargo, los entrevistados construyen una representación de los institutos terciarios como único espacio con legitimidad para la formación de docentes y, además, le asignan rasgos positivos como: la proximidad con el entorno de lo local que conocen social y geográficamente, la comunicación como forma de socialización y de construcción del conocimiento, aunque en algún caso este último aspecto haya generado alguna objeción determinada por una alta valoración de la clase expositiva como marca de “buen profesor”. Atributos que otorgan contención y seguridad para asumir un proyecto con posibilidades de concreción casi inmediatas, como poder trabajar sin estar titulada según expresa una entrevistada, estudiar con escasos recursos económicos o trabajar y estudiar como expresa otra. Situación que advierte acerca de la necesidad de revisar la formación de docentes para la educación superior –sobre todo universitaria– en contextos con una población en desventajas socioculturales.

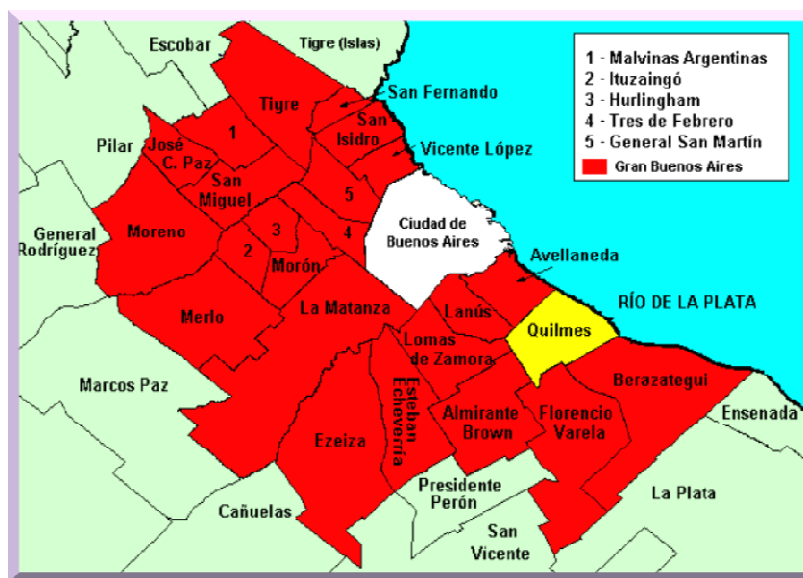
Además, mientras se ha ido elaborando la información recogida han surgido algunos interrogantes para seguir pensando la Educación superior en este tipo de contextos: ¿es el estudiante consciente de sus desventajas socioculturales? ¿La percepción de ellas lo estimula a desafiarlas? ¿O, por el contrario, naturaliza esas desventajas? ¿Qué hacen las instituciones educativas ante esta situación? ¿Generan estrategias de compensación o enmascaran la legitimación de los privilegios? O, también: ¿Es el estudiante sumiso a las formas de enclasmiento o lucha por un lugar más ventajoso en el espacio social? ¿Cuáles son las reglas de juego que rigen el campo académico que el estudiante debe aprender para construirse como estudiante exitoso?

Para finalizar, las instituciones educativas, como todo campo social, constituye en espacio de conflicto en el que se reproducen las estructuras de dominación, la comprensión de las reglas que operan en el mundo social facilitaría la elaboración de estrategias con las que se podrían enfrentar las formas de la dominación. De ahí que Bourdieu proponga una pedagogía racional que debería considerar el componente social en cuanto al origen de los estudiantes en el diseño de acciones que permitieran minimizar la acción reproductora de las instituciones educativas (2003:111)

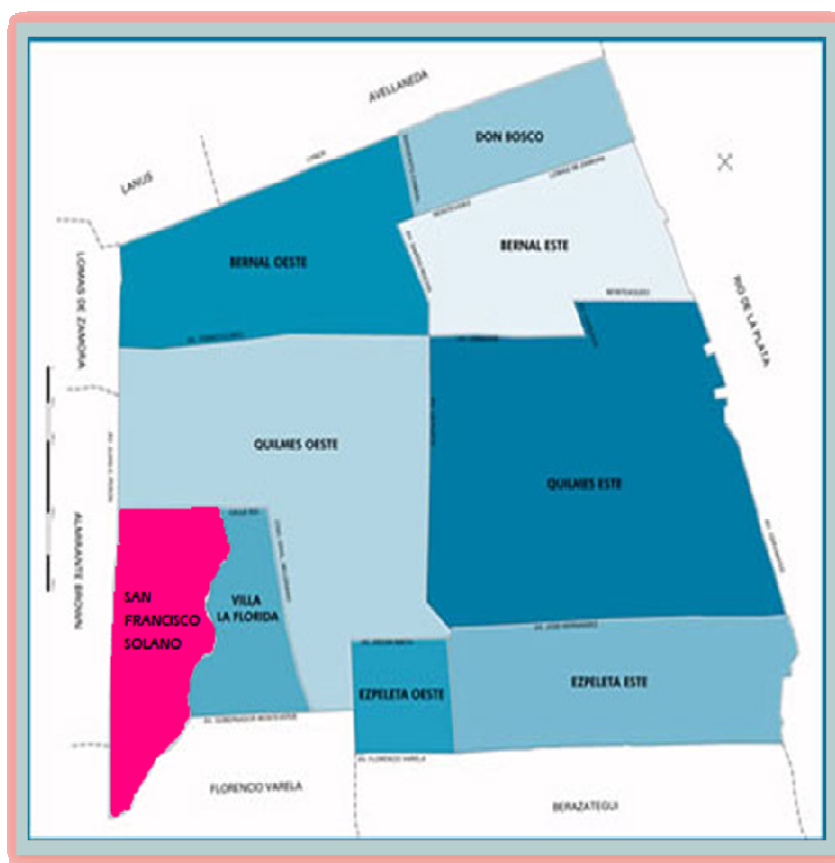
En este sentido, Giroux confía en el trabajo del profesor como intelectual transformativo, capaz de instalar en las aulas un discurso en el que se articule lo político y con lo pedagógico ya que las instituciones no son espacios neutros puesto que “sirven para introducir y legitimar formas particulares de la vida social” (1990: 177) ni tampoco lo puede ser el docente que tiene la responsabilidad social de deconstruir las tensiones en las que está inscripta la cultura legítima de manera de pensarla críticamente y posibilitar verdaderas políticas de inclusión.

Anexo I: El distrito de Quilmes y la localidad de San Francisco Solano

Distrito de Quilmes en el Gran Buenos Aires



Localidad de San Francisco Solano en el distrito de Quilmes



Anexo II: San Francisco Solano



Anexo III: Modelo de encuesta

ENCUESTA A ESTUDIANTES TERCARIOS										Nº de orden																																								
• SEXO ☐ F ☐ M																																																		
• EDAD																																																		
• CARRERA QUE ESTÁ CURSANDO EN EL INSTITUTO: _____																																																		
• ¿CUAL ES SU TÍTULO SECUNDARIO? _____																																																		
INSTITUCIÓN: _____ AÑO DE EGRESO: _____																																																		
• ¿REALIZÓ ESTUDIOS UNIVERSITARIOS ANTES DE INSCRIBIRSE EN EL INSTITUTO? ☐ SI ☐ NO																																																		
¿UNIVERSIDAD? _____ ¿CARRERA? _____																																																		
AÑO QUE INGRESÓ _____ AÑO DE EGRESO _____																																																		
¿TERMINÓ SUS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS? ☐ SI ☐ NO																																																		
CANTIDAD DE MATERIAS CURSADAS CANTIDAD DE MATERIAS APROBADAS																																																		
• ¿TRABAJA? ☐ SI ☐ NO																																																		
Ocupación: _____ ¿RECIBE AYUDA ECONÓMICA FAMILIAR? ☐ SI ☐ NO																																																		
LUGAR / EMPRESA: _____ ¿RECIBE ALGUNA BECA? ☐ SI ☐ NO																																																		
CANTIDAD DE HORAS SEMANALES: ¿PLAN SOCIAL? ☐ SI ☐ NO																																																		
• DOMICILIO ACTUAL: _____ (Especifique SOLO la localidad y el barrio)																																																		
• ¿Con cuántas personas vive?																																																		
• ¿Cuántos ambientes tiene su vivienda? (excluir baño y cocina)																																																		
• ¿Tiene computadora en su casa? ☐ SI ☐ NO Cantidad:																																																		
• ¿Conexión a Internet? ☐ SI ☐ NO																																																		
• ¿Televisor? ☐ SI ☐ NO Cantidad:																																																		
• ¿Horno microondas? ☐ SI ☐ NO																																																		
• ¿Lavavajillas? ☐ SI ☐ NO																																																		
• ¿Equipo de audio? ☐ SI ☐ NO																																																		
• ¿Hay libros en su casa que no sean los que necesita para estudiar? ☐ SI ☐ NO																																																		
• ¿Posee Obrero día? ☐ NO ☐ SI ¿Cuánto? _____																																																		
• ¿Prepaga para la salud? ☐ NO ☐ SI ¿Cuánto? _____																																																		
• PROFESIÓN/Ocupación DEL:																																																		
PADRE: _____																																																		
MADRE: _____																																																		
• NIVEL DE ESCOLARIDAD DE: (Sólo consignar el mayor nivel obtenido)																																																		
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <th colspan="4" style="text-align: center;">MADRE</th> <th colspan="4" style="text-align: center;">PADRE</th> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Primario:</td> <td>Completo ☐</td> <td>Incompleto ☐</td> <td></td> <td style="text-align: left;">Primario:</td> <td>Completo ☐</td> <td>Incompleto ☐</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Secundario:</td> <td>Completo ☐</td> <td>Incompleto ☐</td> <td></td> <td style="text-align: left;">Secundario:</td> <td>Completo ☐</td> <td>Incompleto ☐</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Terciario:</td> <td>Completo ☐</td> <td>Incompleto ☐</td> <td></td> <td style="text-align: left;">Terciario:</td> <td>Completo ☐</td> <td>Incompleto ☐</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Universitario:</td> <td>Completo ☐</td> <td>Incompleto ☐</td> <td></td> <td style="text-align: left;">Universitario:</td> <td>Completo ☐</td> <td>Incompleto ☐</td> <td></td> </tr> </table>											MADRE				PADRE				Primario:	Completo ☐	Incompleto ☐		Primario:	Completo ☐	Incompleto ☐		Secundario:	Completo ☐	Incompleto ☐		Secundario:	Completo ☐	Incompleto ☐		Terciario:	Completo ☐	Incompleto ☐		Terciario:	Completo ☐	Incompleto ☐		Universitario:	Completo ☐	Incompleto ☐		Universitario:	Completo ☐	Incompleto ☐	
MADRE				PADRE																																														
Primario:	Completo ☐	Incompleto ☐		Primario:	Completo ☐	Incompleto ☐																																												
Secundario:	Completo ☐	Incompleto ☐		Secundario:	Completo ☐	Incompleto ☐																																												
Terciario:	Completo ☐	Incompleto ☐		Terciario:	Completo ☐	Incompleto ☐																																												
Universitario:	Completo ☐	Incompleto ☐		Universitario:	Completo ☐	Incompleto ☐																																												
• ¿Cuántos miembros mayores de su familia tienen estudio terciario/universitario? (Excluir padre/madre)																																																		
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">TERCIARIOS</th> <th colspan="2" style="text-align: center;">UNIVERSITARIOS</th> </tr> <tr> <td>Completo </td> <td></td> <td>Completo </td> <td></td> </tr> <tr> <td>Incompleto </td> <td></td> <td>Incompleto </td> <td></td> </tr> </table>											TERCIARIOS		UNIVERSITARIOS		Completo		Completo		Incompleto		Incompleto																													
TERCIARIOS		UNIVERSITARIOS																																																
Completo		Completo																																																
Incompleto		Incompleto																																																
• ¿Cuántos miembros mayores de su familia NO tienen estudio terciario/universitario? (Excluir padre/madre)																																																		

Bibliografía

- Birgin, A. “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”, en P. Gentili y G. Frigotto *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*, CLACSO. 2000, Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/birgin.pdf>> [visitada 26-9-2010]
- Boulet, P. (2005) “La universidad y los otros” en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, Disponible en :<
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1017Boulet.pdf> > [visitada 26-9-2010]
- Bourdieu, P., (1980) [1976] “Algunas propiedades de los campos”, en: *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*, Buenos Aires, Estroboscopia
- ---- (1985), *¿Qué significa hablar?*, España, Akal
- ---- (1991), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus
- ---- (2009) [1999] “Campo de poder, campo intelectual y habitus de clase” en *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires Eudeba
- Bourdieu, P., J. C. Chamboredon y J. C. Passeron, (1993) [1973], *El oficio del sociólogo*, México, Siglo XXI
- Bourdieu, P., J. C. Passeron, (2003) [1964], *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI
- Bourdieu, P. y Loïc Wacquant, (2005) [1992], *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI
- Brunner, J.J., (2005) “Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional: marco para la discusión sobre procesos de aseguramiento de la calidad”, ponencia presentada en el *Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la Evaluación y de la Acreditación en América Latina y el Caribe*, Buenos Aires.
- Canessa, G. y otros, (2002) “Representaciones sociales de los aspirantes a ingresar a la UBA, la universidad, el CBC y las carreras”, Disponible en: <
<http://www.cbc.uba.ar/dat/prog/inves/c9.html#1> > [visitada 27-8-2010].

- Castorina, J. (2005) “Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en psicología”, en: S. Llomovatte y C. Kaplan (coord.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Noveduc
- Castorina, J. – C. Kaplan (2008) “Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos”, en: J. Castorina (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa
- Cea D’Ancona, M. A, (1998) *Metodología cuantitativa Estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid, Proyecto Editorial Síntesis Sociología
- Cook, T. D. y Ch. S.Reichardt. (2005) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata
- Duveen, G. – B. Lloyd, (2008) [1990] “Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social”, en: J. Castorina (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa
- Fernandez Lamarra, N. (2003) *La Educación Superior Argentina en debate*, EUDEBA – IESALC.
- ---- (2009) “Universidad, sociedad y calidad en América latina. Situación, desafíos y estrategias para una nueva agenda”, En N. Fernández Lamarra (Coord.), *Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional*, EDUNTREF, Buenos Aires (en proceso de impresión)
- Figari, C. – G. Dellatorre, “Universidad y educación en las representaciones de los jóvenes que estudian educación: viejos y nuevos sentidos del mandato moderno” Disponible en: < [Revista argentina de sociología, N°. 3, 2004](#) >, pp. 40-55, [visitada 2-10-2010]
- Foucault, M. (2009) [1975], “Disciplina”, en: *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI
- Gallart, M. A., (1993) “La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación”, en: F. Forni, e I. Vasilachis de Gialdino, *Métodos cualitativos II*, Buenos Aires, CEAL

- García Canclini, N. (1997) *Cultura y comunicación: entre lo global y lo local*, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Ediciones de Periodismo y Comunicación
- Giroux, H. (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós
- Gullota, V. G. (1994), *San Francisco Solano: una historia para contar*, Quilmes, El Monje.
- Kaplan, C. V., (2005) “Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿Cuestión de genes o de oportunidades?”, en: S. Llomovatte y C. Kaplan (coords.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, buenos Aires, Noveduc
- ---- (2008), *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*, Buenos Aires, Colihue
- Kaplan, C. – S. Llomovatte (2005) “Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico”, en: S. Llomovatte y C. Kaplan (coords.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Noveduc
- Kerbrat- Orecchione, C. (1986) [1980], *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Hachette
- Kisilevsky, M. (2002) “Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la Educación Superior en la Argentina” en: M. Kisilevsky y C. Veleda, *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*, Disponible en: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/kisilevsky-veleda.pdf> , [visitada 2-10-2010], pp.12-84.
- Lipina, S. J. (2008) *Vulnerabilidad social y desarrollo cognitivo. Aportes de la Neurociencia*, Buenos Aires, UNSAM
- Margulis, M. y M. Urresti (1998), “La construcción social de la condición de juventud”, en: H. Cubides et al. (editores) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Santafé de Bogotá, Universidad Central y Siglo del Hombre Editores

- Marková, I. “La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici”, en: J. Castorina (comp.) (2008) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa
- Mollis, M. (2001) *La Universidad Argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*, Argentina, FCE
- Moscovici, S. (2008) [1996] “La conciencia social y su historia”, en: J. Castorina (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa
- Pogré, P. (2004) “Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay”. Disponible en : http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina.pdf [Visitada el 30-09-2010], pp.5- 54
- Rama Vitale, C. (2005) “Introducción: La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulación e internacionalización”, en IESALC - UNESCO, *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000 – 2005. La metamorfosis de la educación superior*, Caracas, IESALC – UNESCO.
- Reguillo Cruz, R. (2003) “Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión”, en *Revista Brasileira de Educação* N° 23, San Pablo, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- Samaja, J. (2003) [1993], *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*, Buenos Aires, Eudeba
- Sautu, R., (2003) *Todo es teoría. Objetivos y Métodos de Investigación*, Buenos Aires, Lumiere
- Silvestri, A. (1995) *Discurso instruccional*, Universidad de Buenos Aires, Enciclopedia Semiológica, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras
- Strauss, A. y J. Corbin, (2002) [1990] *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Editorial Universidad de Antioquía

- Toer, M., P. Martinez Sameck y E. Chavez Molina (2003) “El perfil de los estudiantes ingresantes a la Universidad de Buenos Aires”, Instituto G. Germani, Facultad de C. Sociales, UBA, Disponible en: <<http://www.iigg.fsoc.uba.ar/Publicaciones/DT/dt34.pdf>> [Visitada el 30-09-2010]
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). “El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales”, en: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol.8, N° 3, Art. 6.
- Veleda, C. (2002) “Estructura individual y familiar en la elección de las instituciones de Educación Superior”, en: M. Kisilevsky y C. Veleda, *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*, Disponible en: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/kisilevsky-veleda.pdf>, [visitada 2-10-2010], pp.85 -140.