
Sentidos subjetivos y representaciones sociales, en docentes de la FED: una mirada desde la sociología y la antropología.

Mesa Temática n° 5: Desigualdades sociales, políticas, instituciones educativas y experiencias alternativas.

Mesa temática alternativa: Mesa 3: Estudiar en la universidad pública. Trayectorias educativas: ingreso, permanencia y egreso.

María Laura Raía, laura_raia@hotmail.com

Lorena Gordillo, lore_gordillo@yahoo.com.ar

Jorge Asso jorgeasoo@yahoo.com.ar

Cristina Romagnoli romagnoli_cristina@yahoo.com

Facultad de Educación. UNCuyo.

Resumen

La desigualdad y los procesos de fragmentación educativa son problemáticas no ajenas a la universidad. En los últimos años, las políticas de inclusión educativa en Argentina dieron lugar al ingreso de un alto porcentaje de estudiantes a la universidad, sin embargo, sus trayectorias sociohistóricas y educativas son desiguales y diferentes, e impactan en los recorridos universitarios.

Cambiaron los modelos económicos; cambió el mercado laboral, aumentó la desocupación, se modificaron las condiciones laborales, hubo transformaciones en la configuración de las familias, se incrementó la presencia de la figura de mujeres sostén de hogar, el embarazo adolescente y el aumento de la feminización de las tareas de cuidado cotidiano. A estos procesos complejos se les sumaron las obligaciones emergentes de las políticas públicas.

En este trabajo nos centramos en las expectativas que tienen los/las docentes sobre los/las estudiantes, las exigencias de la facultad en relación a los hábitos y habilidades

aprendidas en la secundaria y las diferencias acerca del “ser estudiante de la universidad” de docentes y estudiantes.

Desde una perspectiva socio-antropológica, nos preguntamos: ¿quiénes son los/las docentes, qué trayectorias educativas y representaciones/clasificaciones tienen sobre el estudiantado actual?. A partir de estos interrogantes nuestros objetivos fueron: - reconocer las representaciones y las clasificaciones que los/las docentes tienen sobre las y los estudiantes; - identificar los núcleos de sentido de las distintas lógicas docente-estudiante.

Entendemos que el sistema educativo también cambió; recorrimos estos cambios describiendo sus marcas/huellas presentes en las representaciones, caracterizaciones, descripciones y clasificaciones de los/las entrevistados.

La metodología utilizada fue cualitativa; realizamos entrevistas a estudiantes y docentes de la Facultad de Educación. Los datos obtenidos de las mismas mostraron un cambio entre los contextos de la mayoría de los/las docentes y estudiantes.

Palabras claves: Fragmentación educativa, representaciones sociales, docentes/estudiantes.

1. Una introducción necesaria: docentes y estudiantes en contexto.

Los contextos de los/las docentes que estudiamos, en su paso por la secundaria y universidad abarcan en términos amplios desde mediados de los 70, y en general transcurren en las décadas de los 80 o 90. Coincidiendo con el ingreso en Argentina del modelo de acumulación Aperturista que implicó en lo económico un cambio de un modelo basado en el capital al servicio de la producción a otro al servicio del sector financiero. En palabras de Svampa el paso “del empate social a la gran asimetría” (Svampa, 2006) Un modelo que en lo político ingresa a sangre y fuego con el golpe militar del 76 y continúa con una democracia que iba mutando de participativa y

representativa a delegativa y donde la gobernabilidad tenía un lugar central cada vez más fuerte que la misma democracia o redefiniéndola (gobernando de arriba hacia abajo con consensos desde los sectores dominantes) acompañado con fuertes procesos de concentración de la riqueza y polarización de la sociedad. El modelo anterior estaba enmarcado en el Estado Benefactor con aportes al presupuesto en salud y educación, políticas que entran en crisis primero y luego en el Neoliberalismo son reemplazadas por políticas de ajuste; conjuntamente se pasa de políticas sociales universales a focalizadas, de una ciudadanía social a una asistida. Específicamente a mediados de los 80 se comienza a registrar en la sociedad argentina la fragmentación de la clase media que se nombraba como fenómeno de “la clase media en extinción”. La categoría de nuevos pobres medidos por línea de Ingreso hacía su aparición junto con un proceso de polarización social.

A nivel educativo es recién en el año 1985 cuando reconocemos el deterioro en el sistema educativo y que Braslavsky (1985) conceptualiza como la segmentación educativa, marcando el fin de la etapa optimista de los 70 en educación y la apertura de caminos de desigualdad en el sistema educativo que luego irá profundizándose hasta llegar a la fragmentación educativa del día de hoy con la construcción de desiguales recorridos escolares. Un paso generalizado por la primaria (con altas tasas de cobertura) y posteriormente un paso recortado por la secundaria, en términos de Gentili (2011) una “expansión condicionada” con un 50% que abandona en Argentina y que según sectores territorial y socialmente situados la cifra se aumenta exponencialmente, lo cual es el contexto de solo el 20 % de los estudiantes “A Término” en la FED que surge de nuestro estudio. Para avanzar en la lectura de la realidad de nuestros/as estudiantes es necesario profundizar sobre el estado de los medios de reproducción del sistema educativo, y del mercado laboral. En sentido amplio los datos relevados evidencian la pertenencia de los/as estudiantes a las clases medias bajas y de sectores populares nacidos desde mediados de los 90 que transitaban por las escuelas en las últimas dos décadas y sufren el impacto del deterioro de las políticas económicas educativas y sociales; en palabras de Gentili, P (2011) la persistencia de situaciones de exclusión y

desigualdad, que se han transferido hacia el interior del sistema escolar, limitan las condiciones efectivas de ese derecho.... Afirma la importancia de reconocer que:

“la inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones económicas, política, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión” Vemos entonces limitado el derecho a la inclusión, aunque se incremente la cobertura y el acceso hay que analizar las particularidades de su desarrollo para no caer en resultados engañosos (Gentili, 2011, pp 80-81).

Por tanto, registramos que los contextos de los/las docentes difieren sustancialmente del de los/las alumnos/as. Referimos a contextos educativos distintos en cuanto a Políticas, Proyectos sociales, Trayectorias socio educativas en forma de campus y habitus. Estudiar era aún para varios/as docentes y sus familias sinónimo de movilidad social de esa clase media que seguía apostando a la educación, mientras que para los/las estudiantes la situación es más compleja y difusa al transitar por un sistema educativo desigual y con un mercado laboral restringido con rasgos de flexibilidad y precariedad laboral y desempleo. Sin embargo, siguiendo a Bourdieu en ambos casos podríamos reflexionar en términos de reconversión de capitales en tiempos de pérdida de capital económico apostando a invertir en capital cultural.

“Las familias invierten en la educación escolar tanto más cuanto que su capital cultural es más importante y cuanto que el peso relativo de su capital cultural en relación con su capital económico es más grande y también en la medida que las otras estrategias de reproducción... son menos eficaces o rentables” (Bourdieu, 2003, p.100).

La pregunta que surge es ¿cómo leerán los/las docentes desde una trayectoria determinada la “otra trayectoria” de sus estudiantes históricamente situada? Distintos conceptos aportados por la Sociología, la Antropología y la Psicología Social nos ayudarán en avanzar en la búsqueda de la respuesta.

2. Reflexiones docentes y estudiantes respecto a su formación:

Presentaremos un recorrido por las respuestas de las entrevistas en profundidad realizada a los/las profesores, las ideas, las concepciones que tienen sobre los/las estudiantes. Incluimos la dimensión del “cómo eran antes y cómo son ahora” los/las estudiantes universitarios/as. Con este análisis del trabajo de campo, pudimos dar cuenta que las miradas de los/las docentes sobre sus estudiantes, en su mayoría contempla el contexto histórico en el que hoy se forman los y las estudiantes de la FED como así también, sus características (jóvenes y mujeres)

A continuación, detallamos algunos emergentes que surgieron de las voces de los/las entrevistados/as, trabajamos con determinadas categorías teóricas que nos permitieron avanzar en el análisis, entre ellas las de Juventudes (Perez en Vonomaro 2015); Etnocentrismo, Sociocentrismo Grimson, Merenson y Noel (2011) y agregamos el concepto de Rotación de perspectiva (Fernández 1975).

2.1 La formación docente de las/los propios docentes

En la mayoría de los casos egresaron en tiempo y forma con uno o dos años de extensión. Con o sin cambio en el trayecto, citan los problemas que tuvieron (laborales o relativos a vínculos familiares) que los solucionaron apelando a la propia familia de origen o la que forjaron.

2.2 Condiciones materiales de los/las estudiantes

Comprender los sentidos subjetivos que tienen los/las docentes sobre los/las estudiantes de la FED conllevan un análisis particular acerca de la juventud o las juventudes y sus características.

Conocer cómo son los/las jóvenes de hoy, cuáles son sus particularidades y características, nos remiten al análisis de su contexto y por supuesto a la construcción de estas juventudes. Existe un consenso entre distintos autores (Margulis, Perez Isaías, Vommaro, entre otros) acerca de referirnos a ellas en plural y no en singular ya que hay diferentes formas de ser joven. Es una construcción históricamente determinada y sus características dependen de distintas variables, las más importantes: diferenciación

social, género y generación. La noción de juventudes es fructífera pero problemática, y ello se evidencia principalmente cuando su caracterización se presenta como “acumulación de adjetivos” (Pérez Islas, en Vommaro, 2015).

En este sentido, los /las docentes refieren a un grupo de jóvenes diverso y heterogéneo, desde sus distintas particularidades sobre todo respecto de los sectores sociales de los cuales provienen y que en su mayoría son mujeres.

“Bastante heterogénea la composición, bastante diversa por suerte, pero me parece también que por ahí es posible notar algunas diferencias con otras carreras, con otras facultades, por ejemplo no es lo mismo el perfil, hablando generalizando excesivamente pero por ejemplo de los alumnos y las alumnas que se pueden ver por ejemplo en la facultad de Ciencias Políticas y Sociales o en la facultad de Filosofía y Letras”.
(Entrevista docente (ED))

Al comenzar este artículo referimos a los distintos contextos en que se formaron docentes y estudiantes. Siguiendo a Veleda (2012), reafirmamos que, a partir de la década del 80, amplios sectores de las clases medias se transformaron en nuevos pobres. En la década del 90, otros miembros de las clases medias engrosaron las filas de las clases altas. A partir de los datos estadísticos mencionados anteriormente y los decires de los/las docentes esta realidad es registrada claramente por los mismos:

“Se nota más población trabajadora y pibes y pibas, pibas en su mayoría que tiene que trabajar o que no trabajan pero que ya han conformado una familia y por lo tanto se hacen cargo del trabajo doméstico o del cuidado de los hijos y las hijas, por ahí eso me parece que hay más mayoría de pibes y pibas que viven estas situaciones y que no, a diferencia con otras facultades” (ED).

“Tenemos una complejidad y una diversidad muy amplia (...) el grupo mayoritario proviene de sectores más populares que tienen ya familia, muchas de las chicas ya tuvieron hijos muy jóvenes, han tenido que trabajar, salir adelante...nos encontramos

con esa dificultad, que muchas de las chicas que mayoritariamente son mujeres son ya con familia, con carga de familia” (ED).

Avanzamos en la descriptiva precisando la caracterización que realizan los/las docentes de los/las estudiantes al consignar distintos problemas económicos y culturales (referencias culturales a partir de los lugares donde transitaron, los trabajos de los padres, etc) propios de la población estudiantil de la Facultad de Educación:

“Son jóvenes de 20 años en promedio, de condición humilde la mayoría, con trabajos temporarios, escaso capital cultural, hábitos de estudio deficientes...” (ED)

En un estudio previo sobre la misma población estudiantil se afirma:

“Analizando la situación laboral de nuestros estudiantes, encontramos que el 75% de los ingresantes no trabaja y el 25% sí lo hace.....casi la mitad desempeñan labores de menos de 20 horas semanales, lo que implicaría que tienen empleos medio”...“Una posible razón de esta ocurrencia podría ser que en el mercado de trabajo actual existen empleos precarios para este grupo poblacional” (Asso, 2016, p. 25)

De la contrastación con los resultados de las entrevistas, surge una ampliación y precisión respecto a la caracterización del/la estudiante de la FED respecto al mercado de trabajo, agregamos que la población es mayoritariamente de mujeres y por tanto hay que incorporar la presencia de la feminización del trabajo cotidiano por ejemplo cuando por razones de salud tienen que acompañar a sus madres o familiares enfermos a hacerse análisis o cuidarlas en algún proceso de enfermedad y/o cuidado en general y de las políticas sociales (controles de salud y certificaciones educativas) ya que es un dato constante “pasan cosas” que se refleja al momento de justificar ausencias o salidas antes o no rendir exámenes o presentar parciales o abandonar.

“...es como que siempre tenemos que estar negociando como para considerarlo al alumno como esa persona que le pasan cosas y tienen crisis y tienen dificultades que

un día no le pasó el micro y no pudieron llegar o que se les cayó la mamá y tuvieron que ir al hospital o tienen un niño enfermo, tienen siempre dificultades muchos de esos alumnos...O que están pensando en dejar porque vienen y tienen que trabajar y no le dieron permiso en el trabajo...” (ED)

A esta caracterización se agregan las distancias ya que un pequeño porcentaje son de otros departamentos alejados, algunos residiendo en la ciudad y otras viajando diariamente o que amplía en la práctica sus horas destinadas a la Facultad.

“Uno los ve que son de clase media baja, o clase baja que algunos vienen de zonas alejadas, Lavalle, Rodeo del Medio, muchos no sé, pero por ejemplo en primaria muchas ya son madres, tienen hijos, también se ve que algunas trabajan en trabajos así rutinarios o cuidando chicos o en negocios, no sé si todas, que te dicen que no vienen porque en la mañana trabajan, en inicial a mí me da la impresión de que en la mañana hay un grupo más de clase media que los padres han sido docentes, o son docentes y otro grupo más de sectores populares y en primaria sobre todo en la tarde ya son todos más de clase media baja” (ED).

2.3 Trayectorias educativas y referencias culturales de los/las estudiantes.

Los/las docentes plantean ciertas diferencias entre lo que se espera y lo que traen los/las alumnas. Estos temas se traducen y evidencian en la comprensión de textos y en los contenidos de las asignaturas, haciendo hincapié entre lo que se espera que el estudiante traiga al ámbito universitario y lo que efectivamente porta. Los/las docentes entrevistados hablan de discursos empobrecidos y el déficit de la secundaria:

“Gran cantidad responden a una genuina vocación en su elección, pero los déficits que presentan en su formación secundaria influyen en el nivel de excelencia de su rendimiento académico: discursos oral y escrito empobrecidos en muchos casos, dificultades en capacidades de comprensión lectora, en interrelación de temas y

*problemas y desinformación sobre el contexto con excepción de algunos estudiantes”
(ED)*

“...Que vienen cada vez peor del secundario, esa sensación uno la tiene, eso de cada vez peor redacción, esa sensación uno la tiene...” (ED)

“Hay una diferencia sobre todo en el desarrollo de competencias y capacidades, uno espera estudiantes que relacionen, hagan transferencias, aplicación, generalizaciones, que tengan herramientas para la comprensión y en la realidad hay estudiantes que no tienen un desarrollo esperado en competencias y capacidades para estar en la Universidad. No tienen conocimiento de cultura general, de poder reflexionar sobre sus propios procesos” (ED)

Mencionan la diferencia con la secundaria, dato relevante obviamente, pero en algunos casos no se analiza la explosión de la fragmentación y la privatización de la matrícula que tuvo y tiene mucho que ver el Estado y las políticas educativas. A veces se reifica la secundaria de nuestros estudiantes y esperamos un determinado/a estudiante universitario, así dejamos de ver el proceso de construcción de la desigualdad socioeducativa y pasamos a registrar sólo al estudiantado como portador de las diferencias en calidad de educación producida a partir del paso por distintos y desiguales fragmentos por los que transitan los distintos sectores sociales. Ellos/ellas no generan las Políticas educativas, sólo las transitan al recorrer los CENS, Planes FINES, por secundarias a distancia, por la cantidad de modalidades surgidas para mejorar la terminalidad en la secundaria, Como afirma Pablo Gentili (2011):

“La expansión del sistema educativo en América Latina ha permitido que los sectores tradicionalmente excluidos del sistema escolar tengan acceso a él. No obstante, los altos niveles de pobreza y exclusión, por tanto, y la persistente desigualdad e injusticia social que caracterizan el desarrollo social latinoamericano contemporáneo, por el otro, han limitado el potencial democratizador de dicha expansión” (p.83)

Conceptualiza la “expansión condicionada” como,

“el proceso por el cual los sistemas nacionales de educación han tendido a crecer en el marco de una intensa dinámica de segmentación y diferenciación

institucional, lo que otorga a los sujetos que transitan por ellos un estatus y un conjunto de oportunidades altamente desiguales” (Gentili, 2011 p.84).

Existen tres elementos que producen esta “universalización sin derechos”: a) las condiciones de pobreza y desigualdad; b) el desarrollo fragmentado y desigual del sistema educativo y c) una cultura política que promueve una visión privatista y economicista de los DDHH e individualista especialmente a la Educación.

Recordemos que en Argentina primero con la Ley de Educación Federal y luego con la Nacional se continuaron, surgieron y se nacionalizaron propuestas diferenciales para sectores pobres como por ejemplo: a) Planes sociales con componente educativo (como el Plan Jefas de Hogar, Servicio Cívico Voluntario, etc.); b) Programas y planes de terminalidad educativa (trabajos a distancia, nodos, boletines abiertos, asignaturas previas sin fin, fusión de grados 8 y 9 en un año, disminución de las edades para hacer los CEBJAs y los CENS; c) Apoyadas desde propuestas, en las cuales intervienen las ONGs . En síntesis, políticas neoliberales de descentralización de la educación que promovieron que las instituciones escolares diseñen estrategias de inclusión y retención de la matrícula, participen de programas específicos, articulen con otras instituciones públicas o privadas. En consecuencia, las escuelas ofrecen condiciones de aprendizajes diferentes y desiguales (currículo, infraestructura, equipamiento, bibliotecas, computadoras, personal docente). “Estas ofertas educativas desiguales han contribuido a consolidar circuitos escolares según el origen social de los estudiantes y han promovido una inclusión educativa diferenciada”. (Romagnoli y Tosoni, 2005)

Guillermina Tiramonti (2004) conceptualiza esta problemática como fragmentación del sistema educativo, destacando la existencia de agrupamientos de escuelas culturalmente homogéneas que atienden a determinados sectores sociales. Desde la cátedra de Sociología de la Educación entendemos que el sistema educativo se ha reconfigurado y que su función principal es ahora hacerse presente en la dualización social, acompañando a los sectores sociales pobres que concurren a escuelas de sus barriadas con una fuerte función de “contención o sostén frente al problema del

abandono” (programas de terminalidad exitosa, entre otros). Mientras que para los sectores sociales altos y medio- altos se asegura la posibilidad de “elecciones escolares que le garanticen a las familias el sostenimiento de su identidad y segregación positiva.” Estamos diciendo que: No creemos que el Estado haya desaparecido, ni que las instituciones se estén desvaneciendo, creemos que se han transformado y que se buscan estrategias para incluir diferencialmente en el sistema educativo a los sectores populares. Pensamos que la fragmentación es una construcción donde el estado juega un papel fundamental propiciando una educación para que cada uno (siguiendo la remozada teoría del capital humano) se apropie de la educación y realice su propio camino frente a la “incertidumbre” (Romagnoli y Tosoni, 2007). Conjuntamente con esta fragmentación en el marco de la desigualdad educativa y los cambios sociales, proliferan las ofertas privadas (Romagnoli, 2015).

Entendemos que lejos de reificar las realidades, hay que contextualizarlas y en este marco debemos leer las diferencias marcadas por contextos, políticas y sujetos distintos en distintas épocas, entre docentes y estudiantes pero también, entre alumnos/as con distintos y desiguales recorridos sociales y educativos.

2.4 Causas de abandono

Otro de los temas que trabajamos, refiere a conocer las causas de abandono de los estudiantes de la FED. Desde nuestro posicionamiento, compartimos con Kaplan que

“Ningún docente es causa de la pobreza y la miseria social que tiñe la vida de los numerosos niños y jóvenes que pueblan las aulas; pero lo cierto es que tampoco puede, y seguramente tampoco lo desea, permanecer ajeno o ajena frente a esa condición social estudiantil”. (Kaplan, 2006, p 11)

Esta implicancia la visualizamos cuando preguntamos por qué los/las estudiantes abandonan sus estudios:

“Un poco todas, pero yo creo que los motivos más fuertes son los personales y de trabajo, las condiciones personales” (ED).

A la vez notamos cómo lo institucional-organizacional es significado como causa posible de abandono:

“Trabas institucionales referidas al plan de estudio, demasiada carga en algunos años más que en otros, dificultades que por ahí hacen que un alumno tenga que dejar un año entero para ponerse al día con las materias y después seguir, el plan de estudio es así me parece que por ahí tiene unas trabas y habría que revisarlo” (ED)

“Yo pienso en primer lugar el plan de estudio, la cantidad de materias, ya lo dije, la cantidad de material a estudiar también, el horario de cursado” (ED)

En el aspecto institucional los/los docentes entrevistados describen en sus comentarios ciertos problemas que se desprenden de: 1) una falta de articulación entre asignaturas y algunos testimonios hablan de 2) desorganización institucional (inscripciones anuales, planillas de regularidad, inscripciones a exámenes de los alumnos, etc.) También mencionan otras dificultades derivadas de 3) la cantidad de estudiantes por comisión y 4) la gran cantidad de asignaturas por año que tienen los estudiantes en la mayoría de las carreras de la Facultad. También destacan 5) el escaso acompañamiento a los/las estudiantes en los trayectos académicos, siendo un problema recurrente año a año.

“...es un taller pero tengo 120, o sea, tampoco puedo hacer magia, pero los conozco más de cerca ahí, los puedo mirar más, en la asignatura es algo muy, también con muchísimos alumnos y también me pierdo, pierdo caras, pierdo rostros...” (ED)

“No hay espacios ni tiempos, no hay momentos tampoco para escucharlos, para debatir, para interpelarlos, es ida, ida, ida y cuando viene la vuelta se terminó el cuatrimestre y eso es triste para quienes nos dedicamos a esto” (ED).

“Yo creo fundamentalmente que los alumnos tienen poca información sobre como fluir

“...faltan conexiones por carrera, contacto de los profesores de la carrera, no por departamento, por carrera, es decir yo me quiero sentar con todos los profesores de terapia del lenguaje y hablar de qué pasa con terapia del lenguaje, quiero sentarme con los de primaria y hablar qué pasa con los de primaria...” (ED)

Esto se asocia con planteos vinculando las causas del atraso o abandono de la carrera de algunos estudiantes con aspectos institucionales sobre los cuales la Facultad o que como Facultad debiéramos reflexionar y actuar:

“Creo que son múltiples las causas, creo que por ahí de lo que hay que correrse es de la explicación fácil que pone la causa de la deserción en este caso, en el pibe o en la piba o en el contexto o en su familia, pueden haber situaciones personales de la trayectoria de vida de esa persona, dificultades económicas, dificultades en la organización familiar pero me parece que la facultad, que las facultades lo que tienen que preguntarse es qué circuitos posibilitan para permitir que ese pibe o esa piba, atravesando la situación que esté atravesando pueda sostenerse exitosamente en la facultad, digo pueden haber causas personales, sociales, familiares, socio económicas sin ninguna duda, pero no me quedaría en colocar la causa ahí sino en pensar qué hace la facultad o las facultades con eso, qué vínculo establecen con esa problemática para intentar acompañar a la persona en cuestión...” (ED)

“Una revisión seria, responsable y concienzuda de los planes de estudio y su implementación. Un seguimiento y asesoramiento personalizado de los alumnos desde el momento que se inscriben en las carreras. Pero, obviamente, se necesita un proyecto educativo nacional y provincial con las mismas condiciones” (ED)

“...para mí tendrían que haber grupos de apoyo, no individual sino que en grupo, así como son los grupos de terapia, grupos, donde se contaran como les va, qué problemas tienen, que les dicen, qué expectativas hay de su familia, cómo lo ven ellos, para mí eso los ayudaría a sacarse de encima algunos miedos, a descubrir cuáles son los límites que tienen a mí eso me parece que sería el autosocioanálisis por parte de ellos les

ayudaría a entenderse en la universidad porque ellos notan que son diferentes a los de otras carreras...” (ED)

“Sí pienso que entre todos en la Institución deberíamos buscar alternativas de solución frente a esta realidad, que claramente nos atraviesa, por ejemplo revisar los planes de estudios para ajustar algunos aspectos del mismo a esta realidad: superposición de contenidos en algunos espacios curriculares, formas de evaluación, acompañamiento de trayectorias a los estudiantes, entre otras” (ED)

Entonces podemos decir que las causas de abandono para los docentes son múltiples pero que predomina la condición económica de los estudiantes que deben salir a trabajar, la maternidad y también los factores institucionales. En este sentido en la mayoría de los/las docentes hay claridad en las causas de abandono de los/las estudiantes quienes no ponen el acento específicamente en el mérito y el esfuerzo personal.

Sin embargo, entendemos que el análisis del sentido subjetivo que tienen los/las docentes sobre sus estudiantes se encuentran teñidas de las tensiones entre sus etnocentrismos y sus trabajos reflexivos, sobre sus prácticas y las características de los estudiantes. Resulta importante poner en juego desde qué lugares piensan, miran, evalúan los/las docentes a los/las estudiantes.

2.5 Otras clasificaciones /etiquetas y nombramientos que descalifican

No obstante, la caracterización de los/las estudiantes que se menciona anteriormente, algunos/as docentes consultados se saldrían de la media, calificando/ clasificando a los/las estudiantes que vienen a la Facultad a estudiar:

“...he escuchado frases célebres y tremendas, que decían que nosotros no teníamos alumnos sino las sirvientitas, dicho por profesoras, he escuchado para qué querés aprender eso si en definitiva vas a ir a trabajar con tontitos, eso lo he escuchado, ya no

porque está la presión del discurso políticamente correcto y esa gente supongo que tendrá capacidad de autocontrol, pero no sé si ha cambiado la conceptualización, que porque ya no lo escuche hay que suponer que no se haga o profesores que les importa tres pepinos qué carrera están dando...” (ED)

Estas afirmaciones nos llevan a analizar:

a) la relación pobreza - estudiantes tanto en el discurso de algún docente y las condiciones efectivas del deterioro en el sistema educativo. Desde la sociología advertimos que existen distintas miradas sobre la pobreza y con distintas implicancias. La *pobreza* que es un concepto que unido a su contracara *la riqueza* son parte constitutiva de las condiciones de vida de las personas, en su visión hegemónica es transformada, en un golpe de naturalismo darwiniano, en una característica personal de la que “tienen que hacerse cargo y resolver” (siguiendo la teoría del capital humano) “con mérito y esfuerzo individual”. Coincidimos con Carina Kaplan (2006) cuando plantea:

“Nuestra convicción teórica nos lleva a afirmar que no hay nada de naturaleza en los fracasos sociales y educativos (aunque claro que ello no implica negar ciertos condicionamientos y las determinaciones biológicas) sino que los mismos son causados fundamentalmente por la distribución y apropiación de recursos materiales y simbólicos en nuestras sociedades y escuelas” (p. 65)

Y la revisión necesaria sobre los “nombramientos escolares” asumiendo las hipótesis surgidas de la teoría del capital cultural, lejos del biologismo innatista y del economicismo meritocrático individual que lleva a clasificar y descalificar.

b) los esquemas de percepción y apropiación de la realidad y profundizar sobre el habitus que según Bourdieu es histórico y de clase. El habitus es entendido como estructuras estructuradas, estructurantes, como un sistema de disposiciones a actuar y a ver el mundo que se encuentran en la base de todas las posiciones adoptadas y de las prácticas y representaciones, que actúan como constructores del orden social

(Bourdieu y Passeron, 1979). Sumamos estos conceptos necesarios y seguimos el análisis.

2.6 Cruzando miradas y contextos: que se espera de nuestros estudiantes

Coincidimos con Gutiérrez (2004) en que estas estructuras objetivas externas de las que habla Bourdieu se hacen cuerpo y se constituyen en los principios que permiten orientarse en el mundo social. Además, esos principios actúan como estructuras objetivas internalizadas que habilitan disposiciones a actuar, pensar y percibir, más de una manera que de otra. Es a partir de estas estructuras que los agentes sociales construyen y reconstruyen sus prácticas y representaciones del mundo, construyendo y reconstruyendo el mundo social. En este sentido, la configuración histórica y de clase del habitus de docentes y estudiantes permitiría explicar la manera en que los/las entrevistados perciben, clasifican, e interpretan su entorno, como así también las prácticas que realizan en la Facultad.

Podemos decir que existe por parte de los/las docentes un claro conocimiento de los sectores sociales de los que provienen sus estudiantes reconociendo en su mayoría la composición de mujeres, madres y de sectores populares. Muchas de ellas ingresan a la universidad como primera generación, lo cual no es sólo un dato. Se trata de alumnas que han transitado por distintos fragmentos, con distintas lógicas familiares e institucionales incorporadas, portando sus condiciones materiales y simbólicas.

“El sujeto joven está constituido en y por una trama material y simbólica en el marco de correlaciones de fuerzas –también materiales y simbólicas–, en el seno de formaciones sociales concretas. Por ende, no existe un sujeto joven sino una multiplicidad de posibilidades de constitución, aparición y presentación de ese sujeto en el mundo social” (Vommaro, 2015, p 20).

Estos son los/las estudiantes (y no otros) los que llegan a la universidad y a la Facultad de Educación, la cual recibe al “estudiante universitario” a quien contradictoriamente, lo supone portador de ciertos conocimientos, habilidades, actitudes que en muchos casos

no reconoce, las características de dichas “juventudes.” Atravesados también por otras contradicciones, los/las docentes que en un primer momento reconocen las características de la composición de sus estudiantes, diversos y heterogéneos, en muchos casos, el día a día y el encuentro con ellos/las en el cursado se encuentra teñido de miradas etnocéntricas o sociocéntricas las cuales observan en sus estudiantes dejando de lado el reconocimiento de la constitución de los mismos.

Con el objetivo de abordar la complejidad que reviste comprender, lo que piensan los/as docentes acerca de sus estudiantes, en nuestras entrevistas incluimos la pregunta acerca de las expectativas que tienen los/las profesores/as sobre sus estudiantes y con lo que encuentran en el día a día de la vida universitaria. De acuerdo a las respuestas de los/las entrevistados nos parece interesante como anticipáramos realizar el análisis a la luz de conceptos como etnocentrismos, sociocentrismos, sentido subjetivo y rotación de perspectiva. Avancemos en detalle:

“El Etnocentrismo consiste en elevar indebidamente a la categoría de universales los valores de la sociedad a la que yo pertenezco. Considerar que los valores, las prácticas y creencias de otra comunidad o cultura pueden ser evaluadas adecuadamente a partir de la propia. Implica la naturalización del autocentramiento. Pensamos, sentimos, percibimos desde cierta perspectiva sin saber que partimos de ella”. (Grimson, 2011, p. 10)

Las expectativas que los/las profesores/as tienen sobre sus estudiantes podrían tener características etnocéntricas en cuanto analizan a los/las estudiantes actuales, desde su experiencia como estudiantes (en relación a la trayectoria que realizaron), o como estudiantes en el contexto histórico en el que ellos/as lo fueron, por ejemplo, expectativas como: estudiantes más críticos, más militantes, más autónomos e independientes.

Para Vommaro (2015)

“existen diversos estudios que conciben a la juventud como rebelde, con potencialidad transformadora y disruptiva; o bien quienes la analizan como apática, desinteresada y poco participativa. En ambos casos se trata de adjetivos

que invisibilizan y esencializan una construcción sociohistórica y cultural que siempre es múltiple y situada” (p 17).

Entonces nos parece importante que la mirada sobre los/las jóvenes que estudian en la FED contemplen una alusión a esta construcción, ya que, sin ella, es posible caer en “etiquetamientos” que no colaboran en el análisis de los/las mismos. Y, además, varios profesores/as oscilan entre la tensión o contradicción de mirar a los/las estudiantes actuales desde sus propios parámetros y sus propias vivencias, por un lado, y por otro intentar comprender la particularidad de los/las jóvenes de hoy:

“Estamos viendo una regresión en cuanto a la capacidad de crítica, de resolución de problemas de pensamiento crítico en los estudiantes y esas condiciones a mí me preocupan mucho porque yo veía una época de mucha efervescencia política económica que fue los ochentas cuando recuperamos la democracia donde yo tenía grupo” (ED).

“Sí yo creo que habría que tener en cuenta alguna variable de armar tipos de estudiantes, estudiantes más militantes, que están en alguna agrupación política, entonces tienen otra visión, otra perspectiva, otra predisposición, otra actitud, pero sí, a mí me parece”. (ED)

“Creo que tal vez podría haber imaginado más participación, más discusión política, y tal vez como un nivel académico un poquitito más alto” (Entrevista docente FED).

“Me gustaría estudiantes más, o con más avidez con respecto a ciertas temáticas, con más ganas de involucrarse en las discusiones teóricas y académicas que se pueden abrir en una clase, con más avidez, con más motivación por ahí para la lectura y para los debates que eso posibilita” (ED).

Respecto de las palabras de los/las entrevistados recurrimos al concepto de “generación” que nos brinda Mario Margulis (2009), para él este concepto alude a procesos históricos y al ritmo de los cambios sociales y culturales. Refiere a las

condiciones históricas, sociales, políticas, tecnológicas, económicas y culturales de la época en la que una nueva cohorte se incorpora a la sociedad. Cada generación se socializa en la época que le toca nacer y vivir: internaliza los códigos de su tiempo, habita en una cultura distinta y construye nuevas estructuras de sentido. A la vez atravesado por la pertenencia de clase que determina diferentes maneras de transitar el tiempo.

De esta manera podemos analizar las palabras de los/las docentes desde esta conceptualización. La mayoría son parte de otra generación, que estudió en la dictadura militar, o en pleno auge del neoliberalismo.

“Creo que sí son evidentes las diferencias de las nuevas subjetividades que entran a la universidad hoy y las que entraban hacen 15 años atrás”. (ED)

Se evidencia, entonces una tensión entre lo que los/las docentes han sido como estudiantes y el estudiante actual. El contexto socio histórico en el que estos jóvenes estudian, no es el mismo. Nos son las mismas condiciones concretas de existencia, en un contexto de agudización de segmentación educativa, el avance de la tecnología y grandes cambios en las prácticas de participación política. No es lo mismo el contexto de salida de la democracia, ni el menemismo, ni el kirchnerismo o la actualidad.

Los cambios característicos de nuestra época producen transformaciones en los procesos de subjetivación, cambios que resulta indispensable comprender. Podemos decir que en las últimas décadas ha cambiado el suelo de la constitución subjetiva, esto es, el conjunto de prácticas materiales que producen los modos de vida se ha modificado. Esta transformación se evidencia, fundamentalmente, en los escenarios donde se desarrollan prácticas educativas, escenarios en los que aparecen también nuevas formas de malestar y de reconocimiento/desconocimiento de los/las estudiantes.

Las entrevistas también permiten dar cuenta de los cambios y transformaciones por las que han atravesado los/las estudiantes: habla del contexto pero también de las

subjetividades, profundamente imbricadas con la realidad social. Lo social y lo individual no son dos elementos separados, sino que se instituyen como momentos de un nuevo sistema: la subjetividad. En un sentido general, González Rey (2011) la define como:

“la producción psicológica de base histórico-cultural y social”, como “la forma de lo psíquico cuando pasa a ser definido desde la cultura, a través de los procesos de significación y de sentido subjetivo que se constituyen históricamente en los distintos sistemas de actividad y comunidad humanas” (p.7)

A fin de comprender el impacto subjetivo que las afirmaciones de los/las docentes conllevan, recurrimos al autor cubano González Rey (2011), quien afirma:

“El sentido subjetivo expresa las producciones simbólicas y emocionales, configuradas en las dimensiones histórica y social de las actividades humanas; sin embargo, éstas no expresan apenas el momento actual de un sistema de relaciones, sino la historia, tanto de las personas implicadas en un espacio social, como de ese espacio social en su articulación con otros. De esa forma, el sentido subjetivo fundamenta una definición de subjetividad, que no se restringe a los procesos y a las formas de organización de la subjetividad individual, sino que implica la definición de una subjetividad social” (p. 48).

Esta subjetividad social se expresa cuando se repiten algunos lugares comunes en torno a los/las estudiantes, pero a la vez abren la puerta a la problematización de aquellas ideas que aparecen como propias de la generación:

“Uno por ahí va a una reunión de departamento y lo único que escucha es que no estudian, que no esto, que no esto, que no se comprometen, que quieren todo fácil, pero bueno uno mira la carga del plan de estudio, la cantidad de horas, si sumaras la cantidad de hojas que tienen que estudiar por día, o sea, ningún estudiante va a ser “el estudiante modelo” en tu espacio curricular, hay que pensar que tienen otros diez espacios curriculares más, que tienen vida, que son jóvenes, que le dedican tiempo al ocio, que son una generación que tiene un ritmo distinto al nuestro (ED)

En este sentido, es necesario agregar y contextualizar que las prácticas docentes actuales se inscriben en una coyuntura compleja y de crisis del sistema educativo, mostrando sus límites y carencias. Las cuales impactan en la formación de los/las estudiantes secundarios cuyos hábitos de estudio aprehendidos dificulta su tránsito por la universidad; sumado a las políticas económicas del Estado nacional que profundizan la fragmentación social y educativa, ampliando la brecha entre quienes terminan la carrera universitaria y aquellos/aquellas para quienes, el mercado de trabajo se presenta como única opción. Y complejizándose más aún la situación de las mujeres, madres y trabajadoras.

Registramos también, como los/las entrevistados, remarcan la falta de autonomía de los/las estudiantes, característica que es objetiva pero que debe ser analizada desde una mirada que comprenda los procesos sociohistóricos y subjetivos que dejaron como resultado la dificultad para la autonomía de los/las mismos.

De esta manera, se evidencia la mirada etnocéntrica de la que referimos anteriormente, sin embargo, varios/as docentes oscilan en esta tensión de mirar a los estudiantes actuales desde sus propios parámetros y sus propias vivencias por un lado y por otro intentar comprender la particularidad de los/las jóvenes de hoy.

En los discursos de algunos/as entrevistados aparece incipientemente la necesidad de realizar un trabajo reflexivo, que implica comprender perspectivas diferentes a las propias. A este proceso Grimson, Merenson y Noel (2011) lo entienden como necesario para lograr los descentramientos. Ninguna práctica o creencia puede comprenderse extirpada del contexto específico en el cuál ha sido creada y donde adquiere sentido.

Aparece así, un intento por desnaturalizar, comprender los factores que dificultan los caminos en el aprendizaje, los que muchas veces se presentan como problemas individuales o propios de cada individuo (meritocracia); y no como resultado de un proceso más amplio que incluye contextos sociales e institucionales.

Complementario a lo anterior, la noción de “Rotación de perspectiva” de Fernández (1975), aporta al análisis de la problemática de salir de nuestros sentidos comunes para comprender los sentidos comunes de los otros: sus lenguajes, historias, formas del sentir y clasificar el mundo. Esto se ve reflejado cuando los/as docentes hablan de acompañar, entender el contexto de los/las estudiantes, escucharlos/as, entender su práctica como un desafío y actuar en consecuencia flexibilizando o brindando mayores posibilidades en el período de cursado.

También aparece en los/las docentes, el reconocimiento de los aspectos institucionales como obstaculizadores de la permanencia de los estudiantes en la carrera e identifican la necesidad de transformaciones al interior de cada facultad, en este caso la Facultad de Educación, que posibiliten mejores alternativas para transitar la vida universitaria. Desde nuestra perspectiva, las instituciones deben preguntarse qué circuitos posibilitan para permitir que estos/as estudiantes que atraviesan diversas y complejas realidades económicas, sociales y de género puedan sostenerse exitosamente en la facultad. Creemos en la existencia de causas personales, sociales, familiares, socio económicas sin ninguna duda, pero no podemos dar una explicación integral sino abordamos también lo institucional y los vínculos reales que se establecen para que ese sujeto con determinada problemática y en determinados contextos, pueda ser acompañada para lograr terminar su formación.

3. Reflexiones finales

Desde el trabajo cualitativo relevamos y profundizamos sobre las trayectorias socioeducativas desiguales en sistemas educativos fragmentados (lo social hecho cosa), los habitus (lo social hecho cuerpo). Específicamente docentes que comparan con las matrículas de otras Facultades es aquí cuando el concepto de “exclusión incluyente” y “expansión condicionada” de Pablo Gentili otorga claridad en este análisis.

Al ingresar a la universidad provistos de distintos y desiguales capitales culturales y económicos, la pregunta de Bourdieu en los Herederos de ¿Quién elige a los elegidos?

se hace sumamente clarificadora, por lo que se debiera explorar un ingreso y una trayectoria que entregue los estímulos y capitales necesarios para apropiarse del capital cultural previsto y desarrollado en la universidad y/o se exploren otros modos que no sean culpar al que no tuvo la oportunidad social, ni los recorridos escolares que se lo tornaran familiares y condenando con demoras y o abandonos evitables en su recorrido. Se debiera poder proveer la enseñanza del oficio de ser estudiantes.

La suma de Capital Cultural, Capital Económico, Trayectorias Sociales y Educativas van marcando algunas pistas que indican nuevos caminos que debiera explorar la política de inclusión, posicionadas desde el derecho social a la educación y la educación desde la política de derechos.

Logramos reconocer las representaciones y las clasificaciones que los docentes tienen de los actuales estudiantes que hoy eligen la docencia.

Pudimos registrar un cambio de época entre los contextos de la mayoría de los / las docentes y estudiantes. Cambiaron los modelos económicos; esto implicó cambios en el mercado laboral, la destrucción de puestos de trabajo modificación de las condiciones laborales, de la conformación de las familias, se incrementó la presencia de la figura de las Jefas de hogar, el embarazo adolescente y a la feminización del trabajo cotidiano doméstico se le sumaron las obligaciones emergentes de las políticas públicas. Y el sistema educativo también cambió; recorrimos estos cambios e intentamos describir sus marcas/huellas presentes en las representaciones, caracterizaciones, descripciones y clasificaciones de los entrevistados intentando ubicar/contextualizar sus puntos de vista.

La evidencia revela que existe por parte de los/las docentes un claro conocimiento de los sectores sociales de los que provienen sus estudiantes. A quienes contradictoriamente otras veces se las/los suponen portadores de ciertos conocimientos, habilidades, actitudes que en muchos casos no reconoce las características de dichas “juventudes” de su propia constitución material y simbólica (trabajadores, en su mayoría mujeres, madres y primera generación) en muchos casos, el día a día y el encuentro con ellos/ellas en el cursado se encuentra teñido de miradas

etnocéntricas o sociocéntricas las cuales observan a sus estudiantes dejando de lado el reconocimiento de la constitución de los mismos. Se evidencia, entonces una tensión entre lo que los/las docentes han sido como estudiantes y el/la estudiante actual.

Los etnocentrismos y contextos cambiantes tanto sociales, del mercado laboral y educativos, son una clave al momento de conocer y poder leer las clasificaciones y representaciones de los y las profesores/as en relación a los y las alumnos/as que eligen la docencia marcada por trayectorias desiguales.

4. Bibliografía

Asso, J. (2016) Los estudiantes de la FEEyE y su relación con el empleo. En "Los estudiantes de la formación docente inicial" Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo. Proyectos SeCTyP 2013-2016. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. UNCuyo.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C (1979). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Buenos Aires. Editorial Popular

Bourdieu, P. (2003) Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires. Siglo XXI Editores

Bourdieu, P y Passeron, J.C (2009) Los herederos. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Braslavsky, C. (1985) La discriminación educativa La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Fernandes, F. (1975). "Tendências teóricas da moderna investigação etnológica no Brasil", en A Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios, Petrópolis, Vozes.

Gentili, P. (2011). Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires: ED siglo XXI

González Rey, F. (2011). El sujeto y la subjetividad en la psicología social. Un enfoque histórico cultural. Buenos Aires, Noveduc.

Grimson, A., Merenson, S. y Noel, G. (2012) Antropología Ahora. Buenos Aires: Siglo XXI. Introducción

Gutiérrez, A (2004) Pobre como siempre... Estrategias de reproducción social en la pobreza. Córdoba. Ferreyra Editor.

Kaplan, C. (2006) La inclusión como posibilidad. - 1a ed. - Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Margulis, M. (2009). Juventud presente y futuro en Sociología de la Cultura, Conceptos y Problemas. Buenos Aires, Biblos.

Romagnoli, C., & Tosoni, M. (2005). Desigualdades sociales y educativas. A una década de la implementación de la Ley Federal de Educación en Mendoza. Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial. U. N. de Cuyo.

Romagnoli, C. & Tosoni, M. (2007). Las elecciones educativas de los sectores populares. SECTYP. Informe final 2005-2007

Romagnoli, C. Tosoni, M. y equipo (2011). De la casa a la escuela. Ingresos diferentes al nivel primario en un sistema educativo desigual. SE. C. T. y P.

Romagnoli, C. (2015) art de diario La educación privada crece en el marco de la desigualdad socioeducativa y sin una política global en el Suplemento U Mochilas en Fuga

Romagnoli, C. Tosoni, M. y equipo (2016). La construcción social de instituciones educativas desiguales: políticas educativas y estrategias familiares”. SE. C. T. y P.

Svampa, M. (2006). La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus.

Tiramonti, G. (2004). La trama de la desigualdad educativa. Buenos Aires: Manantial.

UNESCO (2008) Conferencia internacional de educación. “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” Ginebra.

Veleda, C. (2012). La Segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada. Buenos Aires, La Cruja.

Vommaro, P (2015). Juventudes y políticas en la Argentina y en América latina. Buenos Aires, CLACSO. Grupo editor Universitario.