

Aprender y educar sin agotarse

Abordajes desde la Pedagogía Sistémica

Buscando las claves del *propio lugar* en la educación

Aprender y educar sin agotarse

Abordajes desde la Pedagogía Sistémica

Buscando las claves del *propio lugar* en la educación

Adriana M. Montequín


editorial fundación la hendija
Colección "Educación"

Título:

Aprender y educar sin agotarse.

Abordajes desde la Pedagogía Sistémica.

Buscando las claves del *propio lugar* en la educación

Autora: Adriana M. Montequín

Primera edición otoño de 2020

I.S.B.N.: 978-987-4948-50-2

© por Fundación La Hendija

Gualeguaychú 171 (C.P.3100)

Paraná. Provincia de Entre Ríos.

República Argentina.

Tel:(0054) 0343-4242558

e-mail: editorial@lahendija.org.ar,

editoriallahendija@gmail.com

www.lahendija.org.ar

Diagramación: Laura Martincich

Portada: Emilio Castelli

I.S.B.N.: 978-987-4948-50-2

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723

Se terminó de imprimir el 10 de Mayo de 2020

en los talleres gráficos de Fundación La Hendija.

Gualeguaychú 171. (C.P.3100)

Paraná. Entre Ríos. Argentina.

*Para quienes, en la búsqueda del cómo aprender y educar,
no se rinden.*

*Para mi mamá que me legó su anhelo de aprender. Para mi
papá de quien tomé el desafío de darle un sentido.*

Para mi hijo Emilio a quien regalo mi amor por la educación.

Para Raúl por la vida creada y por los barcos.

*Para Fernando quien supo ahuecar ese lugar donde desplegar
mis alas.*

Sumario

Prólogo	11
Presentación	15
Parte I	
Capítulo 1	
El punto de vista para abordar el fenómeno educativo	23
Capítulo 2	
El enfoque de la Pedagogía Sistémica	35
Parte II	
Capítulo 3	
La aventura de estudiar en la universidad. Avanzar, estancarse o abandonar	57
Capítulo 4	
El proceso de encuentro con la universidad. Historias académicas comparadas	79
Capítulo 5	

Claves para comprender la inserción en la universidad desde la mirada sistémica	103
Capítulo 6	
Dos historias de encuentro con la universidad	133
Parte III	
Capítulo 7	
Las configuraciones topográficas-3D como instrumento de investigación-acción	
Capítulo 8	171
Desarrollo de la Pedagogía Sistémica en el ámbito escolar	
Palabras finales	203
Bibliografía	243
Índice	245
	255

Prólogo

Tal vez como todo texto, este es efecto de una búsqueda “profesional y personal”, nos dice la autora, que tiene el coraje de enunciarlo en los primeros renglones de la presentación. Se pregunta y nos preguntamos, cómo es posible contribuir en este complejo momento del mundo al camino del conocimiento, especialmente, al camino que emprenden los jóvenes universitarios, tal vez, ya no con la ilusión de que les servirá indefectiblemente para su futuro. Es en este contexto, que nuestros saberes y nuestras técnicas se dis-locan, y quizás no podamos ya dar respuestas totales sino, por el contrario, esas que nos invitan a abrir nuevos interrogantes. Por estas razones, es que la tarea de la transmisión se complejiza y en algunos casos nos parece imposible. De ahí que la autora se pregunte “cómo educar sin agotarnos”. Es para esto que se trazan tramas, se articulan conceptos, se buscan autores como soporte que nos evitan caer en los caminos de la frustración y el desánimo.

Es acá donde este texto nos propone otros recorridos con la Pedagogía Sistémica, en el marco del pensamiento de Bert Hellinger, que sin duda guiaron los interrogantes y la insistencia en “ver más allá de lo visible”.

Es indudable que estos senderos no se transitan sino enfrentándonos de manera vivencial con los conceptos, sabiendo que aunque estos no tengan existencia corporal interrogan y afectan a nuestros cuerpos.

“Las respuestas simples a problemas complejos solo pueden despertar sospechas” (Ph. Meirieu). Tal vez esta denuncia afecte a todo el pensamiento iluminista-moderno-colonial que creyó que la simplificación y la mecanización de las perspectivas sobre el mundo lo harían más fácil de habitar.

Hoy podemos afirmar que este engaño le ha costado y le cuesta a la humanidad mucho sufrimiento, exclusión y muerte. Es por eso que en los márgenes de esta paradoja surge el impulso que nos anima a seguir explorando nuevos puntos de vista, nuevas perspectivas, o sea a crear sentidos sobre un fondo de sinsentido. Precisamente, esto es lo que ha hecho nuestra condición de existencia desde que habita este planeta.

De esta forma el libro va recorriendo las preocupaciones centrales de la autora como “explicar las trayectorias de los jóvenes en su carrera universitaria”, es acá donde claramente aparece la cuestión de la singularidad y la heterogeneidad muy poco reconocidas en todo el sistema educativo, lo cual hace muy difícil pensar la transmisión que en términos generales se basa en la generalización. Por esta razón lo que no responde a supuestos parámetros de normalidad son tenidos como excepción. La segunda cuestión, nos dice la autora, es la necesidad de explorar nuevos métodos. Me pregunto si se trata de nuevos métodos, cuando lo que se hace evidente es que hoy existen nuevas niñeces y nuevas adolescencias, acaso también nuevas adulteces, al decir de Débora Kantor.

Al mismo tiempo los distintos campos disciplinares mutan sus formas de abordar los problemas, y a veces, como también nos dice la autora, es la propia manera de interrogarnos la que abre nuevos problemas que exigirán sus soluciones. Vale el intento, sabiendo, no obstante, que los problemas “humanos” no tienen solución. Solo se desplazan o diseminan creando otras respuestas y otros interrogantes que a su vez generan nuevas teorías, sabiendo que siempre se trata de ficciones al decir de Nietzsche. También, podríamos decir, otras perspectivas que siempre se ponen en relación con otros puntos de vista.

De esto también se trata la tarea de la trasmisión, de generar posiciones de apertura capaces de articular diferencias. Nos preguntamos al leer el texto si las instituciones educativas no tendrían que revisar qué es lo que generan los abandonos, las decepciones, los fracasos.

La escuela y la universidad como instituciones modernocoloniales no tienen como tradición mirarse a sí mismas ni cuestionarse sus modos de hacer. ¿Han tenido miedo del fantasma de lo colectivo? No se han podido pensar como tales, y por lo tanto, no

han podido analizar el juego de fuerzas que se traducen en modos de circulación del poder. De esta manera producen formas de culpabilización y obturan búsquedas de resoluciones posibles. Así pues, no habitan el conflicto, por el contrario lo encubren.

Nos parece muy atinado que la investigadora nos proponga metodologías que “amplíen la comprensión del proceso vivido por los estudiantes y habiliten acciones exitosas de apoyo e intervención”.

Una metodología que toma en cuenta el proceso de individuación de los estudiantes y las transformaciones que en ellos se producen al enfrentarse con nuevos saberes y desafíos.

En su búsqueda teórico-vivencial Adriana Montequín se apoya en las configuraciones sistémicas ideadas por Bert Hellinger. En efecto, para intentar cualquier camino de transformación es necesario tener una perspectiva y explicitarla. No se trata de adherir a un método y aplicarlo a cualquier situación, antes bien, se trata de un posicionamiento que permita mirar las situaciones. En otras palabras, supone como dijimos, crear sentidos y poder explorar su pertinencia sin que se convierta en receta generalizable. Este punto de vista, necesariamente tiene que estar avalado, como en el caso de la autora, por una experiencia que sirva de soporte a sus prácticas.

La compleja tarea de la transmisión en cualquiera de sus instancias debe permitir construir lazos, tramas, que sostengan nuevos devenires en mundos inciertos en donde, a su vez, también los soportes deben construirse de manera singular en cada situación.

Por esta razón, no se trata de generalizaciones abstractas y universales, sino de la construcción permanente de una ética colectiva del sostén.

María Laura Méndez
Buenos Aires, agosto de 2019

Presentación

Este libro es el resultado de una búsqueda profesional y personal a la vez. Es el punto en el que se encuentran delgados senderos con amplias avenidas que invitan a seguir explorando. En uno de ellos comenzamos a andar movidos por una evidencia: algo no andaba bien en la educación universitaria, en particular para sus estudiantes, entre quienes una proporción cercana al setenta por ciento suspende su carrera sin concluirla.

Nos preguntamos entonces si era posible comprender y, luego, contribuir al fortalecimiento del camino de tantos jóvenes que llegan y se van de allí sin saber muy bien qué fuerzas los impulsan o los detienen. ¿Podríamos aportar nuevo conocimiento sobre los factores que explican esas dinámicas? ¿Ha sido dicho todo acerca del rol que le cabe al individuo y a su contexto en ese proceso? Nunca es demasiado el esfuerzo cuando se trata de encontrar soluciones a un problema en el que se anudan tantas realidades. Esa inquietud nos llevó a una primera investigación que en 2015 se concretó en la tesis para optar al Doctorado en Historia¹.

Otra senda, hecha de un sutil entramado de intuiciones y vivencias, surgió de reconocer la necesidad que tenemos como padres y como docentes de comprender lo que nuestros hijos y estudiantes nos están diciendo a través de una conducta disruptiva en la escuela. Muchas de las situaciones que niños y jóvenes expresan hoy en los tres primeros niveles educativos desafían nuestros saberes y poten-

¹ La versión completa de la tesis “Encontrarse con la carrera universitaria. Historia, tensiones y alternativas”. Adriana M. Montequín, 2015, Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, puede verse en el sitio <https://utn.academia.edu/AdrianaMontequin>.

cias, piden respuestas a toda costa y vuelven acuciante una pregunta: *¿Cómo educar sin agotarnos?*

Toda esa trama, no obstante, reconoce un verdadero comienzo, un primer impulso que nos puso en el camino y nos llevó, casi sin saberlo, a deslizarnos del campo de la historia hacia el de la educación, articulando diversas aristas de los estudios sociales. El recorrido es extenso. Quisiéramos destacar aquí solo un hito: nuestro contacto con la Pedagogía Sistémica y, en ese marco, con el pensamiento de Bert Hellinger, que fueron modulando nuestra percepción, las primeras preguntas y la consciencia de esa necesidad de ver más allá de lo visible.

Haber experimentado en forma vivencial la perspectiva de Hellinger fue una enseñanza que por sí misma nos llevó a otro lugar y abrió una puerta. Nos permitió imaginar que algo, por pequeño que sea, podría hacerse para contribuir al bienestar. No solo de los jóvenes universitarios sino de muchos profesionales que en su práctica cotidiana en los diversos niveles de enseñanza afrontan desafíos que los interpelan y vuelven muy difícil su tarea. Como madre, advertí cuánto me hubiera ayudado conocer este trabajo mucho tiempo antes, cuando mi propio hijo cursaba sus primeros años en la escuela primaria.

Con ese impulso comenzamos a andar, intuyendo que la búsqueda de explicaciones, respuestas y soluciones no sería fácil. Convenía emprenderla con humildad, sabiendo que, como dice Philippe Meirieu (2016), “las respuestas simples a problemas complejos solo pueden levantar sospechas” (p. 211).

Algo nos anima y sostiene: pensar que la posibilidad de arrojar un poco de luz puede ser valiosa para cada una de las vidas comprometidas en cada una de esas situaciones difíciles. Es sabido que la imposibilidad de comprender es por sí misma una fuente de sufrimiento. Por eso, buscar alguna verdad, explorar nuevos puntos de vista para abordar y afectar aquello que se resiste a cambiar o a ser explicado justifica el trabajo.

Entonces, el libro recorre dos cuestiones que atraviesan el campo educativo. La primera, surge de preguntas que buscan comprender situaciones que hacen a la permanencia y al abandono en una institución educativa: ¿Por qué algunos estudiantes logran superar

los obstáculos en su carrera universitaria y otros, frente a las mismas circunstancias, abandonan o se estancan como si los obstáculos pudieran más que ellos? ¿Cómo explicar las trayectorias de jóvenes que provienen de contextos similares y tienen desenlaces tan diferentes, sin que se trate en estos casos de una cuestión vocacional? ¿Dónde poner el foco para explicar estos hechos?

La segunda cuestión surge de la necesidad de encontrar nuevas formas: explorar nuevos métodos para conocer, para dar cuenta de aquello que no se comprende. Este impulso nos llevó a descubrir otra mirada, una forma diferente de percibir y acceder a lo que queremos saber.

Compartimos aquí las ideas y experiencias por las que fuimos circulando para abordar y aportar comprensión a esas situaciones que giran en torno a procesos educativos. Sea este el vivido por un joven al ingresar a una carrera universitaria, o por un docente que se propone enseñar a niños y adolescentes en una escuela primaria o secundaria.

Siguiendo la evolución de nuestra exploración y de nuestra curiosidad, hemos dividido el texto en tres partes. Así, lo que comenzó por los jóvenes y la formación universitaria se fue desplazando a otros niveles y actores de la educación. De las preguntas sobre un determinado problema pasamos a la pregunta por la forma de abordar los problemas.

La Primera Parte es una invitación a detenernos un momento a pensar en lo que se pone en juego en el hecho educativo, en las ideas acerca del sujeto que en él se involucra y en su relación con ese hecho. La intención ha sido en este caso no entrar desprevenidos, y en todo caso elegir desde donde abordar aquellas preguntas. Así, los Capítulos 1 y 2 desarrollan los conceptos teóricos y los principios básicos desde los cuales accedemos al campo de estudio, las problemáticas y sus actores.

Ellos comportan instrumentos fundamentales para trascender diagnósticos que nos dejan sin respuestas. Nos orientan en la búsqueda de ese margen de poder de toda acción individual que se despliega, no obstante, en un proceso colectivo. Veremos la importancia de pensar al sujeto como parte inseparable de sus entornos de pertenencia, entre ellos el de la familia. Se trata así, de asumir una mirada

sistémica, que sin perder de vista la acción individual, atiende la trama de relaciones en la que esa acción se despliega y cobra sentido. Daremos sostén a la idea de que en esa relación con el mundo, que es el aprender y el enseñar, el sujeto no es pasivo e interviene mediante su percepción. En esta subsiste siempre una acción en potencia ya que, como intentaremos mostrar a lo largo de nuestro trabajo, la ampliación de la consciencia perceptiva abre nuevos caminos frente a situaciones que parecen no tener salida.

Las nociones básicas que abordamos en el Capítulo 1, atraviesan y cobran sentido en el enfoque de la Pedagogía Sistémica, cuyos principios básicos desarrollamos en el Capítulo 2. Estos hacen de ella una nueva forma de mirar el proceso educativo y sus actores, se centran en las relaciones e interacciones propias de toda situación social de enseñanza y aprendizaje. Hacemos referencia a aquellos conceptos que la distancian del paradigma de la modernidad simple cartesiano-newtoniano. Subrayaremos la potencia que aloja esa nueva mirada, al poner en cuestión el legado que la visión mecanicista dejó sobre la forma de mirar los procesos socio-psicológicos. Presentamos los principales rasgos del método de observación meta-didáctico, la *configuración espacial sistémica*, que complementa el enfoque conceptual de la Pedagogía Sistémica. Su aplicación en el campo educativo se abordará en varios pasajes de este libro.

En la Segunda Parte presentamos los núcleos centrales de nuestra primera investigación sobre los estudiantes universitarios, que nos fue llevando por diferentes métodos y perspectivas. Comenzamos por un análisis cuantitativo de variables sociodemográficas de una gran población y culminamos con la exploración de la experiencia de algunos casos individuales en base a historias de vida. Los capítulos 3, 4, 5 y 6 comprenden desde el contexto del problema en análisis marcado por un horizonte de ingreso masivo y altas tasas de abandono y desgranamiento, pasando por las cuestiones metodológicas, y culminando con los principales hallazgos de la investigación recogida en la tesis referida.

Comenzamos por conocer los componentes del proceso de encuentro de los estudiantes con la universidad, los obstáculos y las estrategias a las que acuden frente a ellos, y su modo de ubicarse en el nuevo escenario. En ese marco, indagamos sobre la incidencia que tienen los

contextos sociofamiliares en los diversos desenlaces de ese proyecto académico que, si bien es individual, tiene mucho de colectivo.

Por último, en la Tercera Parte se abordan los avances que desde 2016 hasta hoy hemos desarrollado en el campo de la Pedagogía Sistémica, en dos ámbitos. Uno de ellos se describe en el Capítulo 7, que continúa la investigación aplicada al problema del estancamiento y de la frustración de los jóvenes en sus estudios universitarios. Este trabajo se lleva a cabo en la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional. Aquí exploramos el diseño y la implementación de una metodología que amplíe la comprensión del proceso vivido por los estudiantes y habilite acciones exitosas de apoyo e intervención.

Compartimos las primeras impresiones de esta experiencia cuyo núcleo son las mencionadas configuraciones sistémicas creadas por Bert Hellinger, también llamadas *constelaciones familiares* por su traducción del alemán. Por su intermedio es posible acceder a aquello que permanece oculto ante nuestra mirada. Su riqueza radica en su potencia para abrir el camino al conocimiento de una situación analizada, tanto para el observador como para el autoconocimiento de los propios sujetos en ella involucrados. En muchos casos, esa posibilidad de reconocerse es el primer paso para construir un punto de apoyo y reiniciar el movimiento detenido.

El segundo ámbito de desarrollo de la Pedagogía Sistémica se describe en el Capítulo 8. Allí nos referimos a la transmisión y la aplicación de aquellos principios e instrumentos sistémicos con otros actores y niveles del campo educativo, como el inicial, primario y secundario. Los miembros de una institución escolar y de la familia deben hacer frente a situaciones que cada vez con mayor intensidad plantean nuevos retos y necesidades: dificultades de aprendizaje, interculturalidad y atención a la diversidad, problemas de conducta, nuevas estructuras familiares, etc.

Una de las cuestiones capitales a las que invita a reflexionar la Pedagogía Sistémica es el rol de la escuela en su relación con las familias, los niños y los jóvenes, en su devenir histórico y social. Un lazo en permanente construcción. Partiendo de esas situaciones que hoy viven los docentes iniciamos el camino para identificar los límites y el alcance de su acción, proponiendo un antídoto para el

burnout propio del trabajo pedagógico. Ello aporta mayor libertad y capacidad de acción en la situación escolar que lo aqueja, ampliando la perspectiva del docente. Proponemos criterios para discernir y jerarquizar la información de una situación problemática, e identificar el lugar adecuado en base a los principios de la Pedagogía Sistémica.

En ese marco, presentamos las impresiones vividas en experiencias inéditas de capacitación, asesoramiento y supervisión a docentes y otros profesionales del campo pedagógico. Finalmente, hacemos una breve historia del recorrido hecho por la Pedagogía Sistémica desde su origen en otros países hasta llegar a nosotros.

Parte I

Capítulo 1

El punto de vista para abordar el fenómeno educativo

La contribución de la historia al conocimiento de la condición humana es ver el destino como determinado y aleatorio.

Edgar Morin

La percepción tiene la consistencia de una piedra.

Gilbert Simondon

Qué hacemos cuando educamos y aprendemos

A la hora de abordar y buscar explicaciones al devenir de un fenómeno educativo es valioso detenerse un momento para pensar desde dónde habremos de mirar. Compartimos aquí algunas precisiones con la intención de reflexionar y referir el lugar de nuestra propia mirada.

Existen distintas formas de abordar el fenómeno de la educación. El sociólogo puede interesarse por la socialización, el psicólogo por el sujeto, el filósofo y el antropólogo por los temas existenciales, biológicos y culturales de la humanidad que allí están en juego. Sin embargo, si se aspira a comprender aquello que le sucede a un indivi-

duo frente al hecho educativo, estamos persuadidos de que debemos asumir todas esas perspectivas. Aceptar la complejidad de situaciones en las que se anuda la historia social de un contexto con la historia de cada individuo cuya lógica es inmanente a cada biografía. El gran desafío es intentar captar ese punto de vista individual, esta lógica particular.

El acceso a la educación es un hecho social, y en tanto tal es posible encontrar allí la presencia de elementos estructurales de la sociedad. Al mismo tiempo, es un hecho subjetivo. En él se cifran maneras específicas de experimentar y percibir la situación educativa, modos particulares de relaciones que se articulan en torno al mundo del saber. En consecuencia, si nos proponemos comprender hechos como el acceso, la permanencia o el abandono en una institución educativa, debemos abordar las condiciones sociales en las que el fenómeno tiene lugar y, a la vez, asumir la relación particular del sujeto con el saber. Así lo afirma Bernard Charlot (2008) para quien el centro de atención en educación es esa relación que supone un lazo consigo mismo, con los otros y con el mundo. Se trata de una trama inevitable ya que el individuo, al nacer en sociedad, es lanzado a un mundo del que debe apropiarse y al que está confrontado permanentemente con la cuestión del saber.

Un rasgo de la condición humana es que el hombre sobrevive porque nace en un mundo humano que le precede y ya está estructurado. Nacer es entrar en relación necesaria con ese mundo. Es por eso que la esencia humana es el conjunto de las relaciones sociales. Esta esencia no se encuentra originariamente dentro del individuo, sino afuera, en posición ex-centrada en el mundo de las relaciones. Lo humano que habrá de constituirlo existe siempre bajo la forma de otros hombres y de todo lo que la especie humana construyó precedentemente.

Esa esencia tiene una particularidad: no es algo que se adhiere *per se* al sujeto, sino que debe ser apropiada. En este gesto se inscribe la educación, que supone reconocerse como ser incompleto. Entonces, nacer es inevitablemente entrar en un mundo de interacciones, y demanda una actividad sustantiva: la de tener que aprender. En el gesto de aprender el individuo entra en un triple proceso: de humanización, volverse ser humano; de socialización, volverse

miembro de una comunidad con la que se comparten valores; de singularización, ser un ejemplar único.

Pero, ¿qué tipo de actividad es aprender? Aprender para un sujeto es desplegar una actividad en situación, es decir en un lugar, en ciertas condiciones de tiempo, en un momento de su historia, y en compañía de personas que ayudan a aprender. Es una relación con mundos en los que el sujeto vive y aprende, hábitats como, por ejemplo, una ciudad, una institución educativa, etcétera. Ámbitos que tienen al mismo tiempo funciones diversas como la familia, que es un lugar de vida, célula económica y grupo afectivo, y una de cuyas funciones relevantes es la de educar.

La escuela o la universidad tienen por función explícita la de instruir, pero también ellas pueden constituir un lugar de vida. En estos lugares, los niños y los jóvenes aprenden mediante el contacto con personas, y aunque ellas tengan por tarea específica la de instruir, como dice Charlot (2008), no pueden por ello ser reducidas a esas tareas. Así, un profesor educa, es agente de una institución, representa una disciplina de enseñanza, y al mismo tiempo es un individuo singular con una determinada personalidad, con una historia, desde la cual entra en la relación educativa. Entonces, la relación que un estudiante mantiene con un profesor está determinada por todos esos planos. Esta cuestión es importante ya que un alumno puede investir con otros sentidos una relación que en principio es definida como una *relación de saber*.

Junto con el lugar y las personas, la situación de aprender está marcada por el tiempo. Por un lado, transcurre en un determinado momento de la historia, sucede en un cierto presente: de un sujeto, de la humanidad, de la sociedad en la cual se vive; del espacio en el cual se aprende, y de las personas encargadas de esa actividad. Y, por otro lado, en ese momento presente de la relación pedagógica convergen el pasado y el futuro de todos ellos. Es por esto que el conjunto de percepciones, representaciones y proyectos actuales están inscritos en los pasados individuales y en las proyecciones que cada uno construye del futuro. Para comprender entonces las condiciones del aprender no alcanza con mirar el mero presente, ya que como diría Durkheim (1993): “Ese punto matemático que es el presente no

nos permite hacernos la mínima idea de la trayectoria de una institución o de una persona”. (p. 15)

En esa relación con el mundo que es la educación, el sujeto de saber es influido por el entorno. Esa influencia no es una acción directa ya que, como veremos, intervienen mediaciones. El sujeto, por ejemplo, debe dejarse influir, y en ello entra en juego la cuestión del sentido. Tiene sentido un contenido o una actividad que pueda inscribirse en el conjunto de relaciones que lo constituyen, adquiriendo así significancia y valor para él. Lo que tiene sentido puede asimilarse si provoca un deseo y pone en movimiento a un sujeto que le asigna valor. Esta dinámica sostiene su relación con el saber.

En suma, la educación es un proceso que implica actividades que se desarrollan en el tiempo. Para que estas se produzcan es necesario que el sujeto –niño o joven educando– tenga un impulso, se movilice. Para ello la situación debe ofrecerle un sentido. Los tres componentes que están siempre en juego en la relación con el saber: actividad, movilización y sentido.

Educación, relación social y familia

En todo proceso de aprendizaje la familia es el punto de apoyo y un marco de referencia que hace posible y autoriza al hijo/estudiante a sostener ese proceso.

La familia es el primer ámbito a través del cual el sujeto ingresa a la vida y al mismo tiempo al *mundo social*. Al nacer, el sujeto ocupa un lugar; el primero es un lugar en la familia. Para concebir el papel de la familia conviene tener presente que el mundo expresado en las grandes fuerzas sociales no actúa jamás directamente sobre los individuos sino siempre a través de los colectivos, grupos o instituciones que integra, trazando círculos concéntricos o capas superpuestas de relaciones que lo atraviesan.

En el mismo sentido, Schütz (2003) afirma que “el hombre experimenta el mundo social en que ha nacido y dentro del cual debe orientarse, como una apretada trama de relaciones sociales, de formas y sistemas de estatus, de signos y símbolos con su estructura de sentido, de formas institucionalizadas de organización social, de sistemas de status y prestigio” (p. 214). La familia es parte de esa apretada trama en cuyo seno

transcurren los procesos de socialización primaria y, a su tiempo, incide significativamente en las instancias de socialización secundaria.

Por esta razón, la familia es un actor privilegiado del contexto interpersonal del estudiante, y sus características aportan mucha información para comprender el sentido de la conducta de un sujeto. El campo familiar comprende tres modalidades de capital: el cultural, el social y el económico. Su alcance abarca varias generaciones que excede al núcleo de los padres. Si bien estos límites son muy difusos, para considerar su peso y función mediadora en muchos sentidos, es importante tomar en cuenta como mínimo la generación anterior, es decir la de los abuelos del individuo. Como señala Laurens (1992), la posición social de la familia no es reductible a la categoría socio ocupacional de los padres, también puede ser significativa la de los abuelos, así como de otros componentes de su historia social y afectiva.

En tanto organización, la familia no es homogénea en roles y funciones, ni los lazos que unen a quienes los ocupan son unidireccionales. La posición de cada sujeto en su interior es singular y varía o se redefine en el vínculo con cada uno de los otros miembros. Estas posiciones relativas son invisibles y su manifestación empírica es siempre difícil de identificar. Sin embargo, como sostiene Bourdieu (1997) son la realidad más real, y la base que explica los comportamientos de sus miembros. Para comprender la estructura de este ámbito de relaciones, su naturaleza multidimensional y sus tensiones se requiere un pensamiento dialéctico (por oposición a lineal o monotético). Esa posición sistémica del sujeto incide sobre su perspectiva, sobre sus relaciones con el mundo, y en las tensiones que en él encontrará.

Como sostiene Goffman (1952), el marco en el que se desarrolla la interacción cotidiana determina de entrada el tipo de escena posible para el actor que la integra. Tanto los aspectos materiales como la lógica de este ámbito y sus relaciones tienen el efecto de organizar los límites del sendero por donde circulan los hijos/estudiantes, y modulan sus expectativas personales. Para Goffman, ese efecto limitante del sistema familiar impera sobre lo que puede y lo que no puede ser percibido por el sujeto. Como afirma Simondon, el individuo es siempre una combinación de “sujeto-medio”, y lo que él puede o realiza, está siempre en relación con el medio familiar. (Simondon, 2012) La familia, en tanto contexto de origen del individuo, interviene en el

principio explicativo de su presente. Modula lo que este puede comprender de un escenario, su forma de interpretar los dichos y actitudes de los actores de un campo. Paradójicamente, estas delimitaciones prefiguradas no siempre son conscientes, y suelen coexistir con un casi palpable sentimiento íntimo de libertad.

En el mismo sentido, Bateson (1998) asigna una importancia sustantiva al contexto interpersonal en dimensiones que van más allá del capital cultural. Sostiene el principio de que una familia forma un “sistema de pensamiento y acción”. En tanto sistema, la familia es una trama de relaciones que predomina sobre el individuo, que es solo una de sus partes. Tomar en cuenta esta condición y sus múltiples consecuencias es útil para comprender su dinámica. Así, por ejemplo, la pertenencia a un sistema (familia, comunidad) incluye una dimensión ética que regula la vinculación de cada miembro integrante, y da forma a un aspecto existencial crucial. Se trata de la ética que rige su sentimiento de “lealtad a la red de pertenencia”. La noción de lealtad comprende dos niveles: el sistémico o colectivo, y el individual o psicológico. Es decir, rige para la unidad que reúne a sus miembros, y para cada uno de estos. Como veremos en el Capítulo 2, este sentimiento delimita sus creencias, afectando sus sensaciones y sus motivaciones. (Borszomeny-Nagy, 2012) El principio sistémico de la supremacía del todo sobre las partes, se expresa en esta dimensión ética de la lealtad al sistema de origen. En efecto, el sentimiento de lealtad actúa en el individuo como un “sentido de orientación”, aunque este no siempre tiene plena conciencia de él. Su peso y poder organizador de la conducta humana difícilmente podría ser soslayado, y es sustantivo para comprender su lógica². Como afirma Borszomeny-Nagy en su libro sobre las lealtades familiares, la necesidad de pertenencia es la otra cara de ese sentimiento que liga al sujeto a las reglas y los valores que rigen ese contexto íntimo, o que lo enlaza a los deseos y rasgos de identidad de alguno de sus miembros. En su proceso de individuación, el sujeto experimenta tensiones derivadas de ese principio, y de sus vínculos con aquellos. Como en planos de espejos, estas tensiones se expresan a su vez en las formas de relación con el mundo.

En suma, la familia es la trama que media entre el sujeto y el mundo, y es su punto de apoyo. Tiene una estructura organizada heterogénea que asigna un lugar o posición a sus miembros. Marca el sendero de posibilidades del sujeto y modula su percepción.

Aprendizaje y percepción

En su estudio sobre la percepción, Gilbert Simondon (2012) la nombra como una modalidad privilegiada de la relación viviente y activa del hombre con su mundo. Es la forma originaria de la relación con su medio, la primera bajo la cual entra en contacto con él. También sostiene algo contundente: “Todo lo que está en el hombre, su deseo, su esperanza, su sufrimiento, no es ilusorio ni solamente individual sino que es tan firme y consistente como las piedras (...) en la visión de los objetos”³. Esta red de sensaciones y sentimientos integra la percepción.

Está conformada por los conceptos que *a priori* residen en el entendimiento del individuo y se usan para interpretar o modular la experiencia. Por esa razón, Spinoza (2007) la define como el primer grado de conocimiento que alberga las categorías con las cuales pensamos, y Bateson la caracteriza como “premisas fundamentales epistemológicas”, que implantadas más hondo en la mente son menos susceptibles de cambio” (Bateson, 1998).

La experiencia perceptiva es un modo de exploración y de elaboración del mundo; con ella realizamos funciones cognitivas: lo analizamos críticamente, lo explicamos y le damos sentido (Simondon, 2012)⁴. Las representaciones sociales originadas en la percepción adoptan distintas formas: imágenes con significados, sistemas de referencia para interpretar lo que nos sucede, categorías para clasificar, teorías para resolver un problema, etcétera (Jodelet, 1994; Páez, 1987). Entre las representaciones significativas que se originan en los procesos percep-

² Para dar solo un ejemplo del peso de sentimiento de lealtad, este principio es el que explica la trama y el drama de la película *A Wedding*, que cuenta la historia de una joven belga-paquistaní, que se resiste a seguir la tradición familiar en la elección de un marido según las reglas de la cultura social paquistaní. de Stephan Streker (2016), Bélgica, Pakistán, Luxemburgo.

³ En adelante, nos referimos a esta noción según algunos conceptos trabajados por Gilbert Simondon (2012).

tivos se encuentran las primeras experiencias educativas, la evolución de la propia estructura familiar, los lugares en los que se ha vivido, la historia psicológica personal. También se incluyen acontecimientos de importancia epocal que delinear una configuración socio histórica.

Dadas sus funciones y formas, la percepción antes que una contemplación pasiva es una actividad. A ello alude Bateson (1998) cuando afirma que “creamos lo que vemos”. Pero, ¿qué significa esto? Nosotros creamos el mundo que percibimos, no porque no exista una realidad fuera de nuestra mente, sino porque seleccionamos y remodelamos la realidad que vemos para conformarla a nuestras creencias acerca del mundo en que vivimos. Como afirma Simondon (2012), la percepción no depende del conocimiento sino de la vida. La percepción es punto de vista para un individuo en el aquí y ahora. Asigna un sentido a la realidad particular de cada ser humano. Internaliza algo del contexto, y en ese sentido es modulada por él; y a la vez, actúa sobre el contexto presente y en ese sentido lo modula.

Atravesada por los deseos, sentimientos y afectos del sujeto, la percepción ocupa un lugar central en el lazo que lo une con el medio, ya que interviene en el proceso de resonancia. En efecto, en primer lugar la afectividad y la emotividad constituyen la resonancia del ser en relación consigo mismo, y en segundo lugar, mediante ella el individuo entra en contacto con la realidad⁵. Cuando la resonancia de lo percibido resulta familiar por conocido, tiene el poder de afectarnos, somos sensibles, permeables, receptivos a eso. Al mismo tiempo, los aspectos de semejanza entre un nuevo objeto y el contexto social del sujeto receptor resultan tranquilizadores, y los aspectos discordantes son inquietantes, por ende, difíciles de asimilar. (Krech y Crutchfiel, en Simondon, 2012)

Si nosotros creamos el mundo que percibimos y nuestros pensamientos solo cobran sentido en las relaciones particulares entre las personas⁶, entonces lo real percibido carecería de una esencia o entidad fija y cerrada. La importancia de esta visión radica en que deja

⁴ En tanto forma de conocimiento específico, reunión de las creencias y las opiniones, la noción de percepción tiene muchos puntos en común con la de “representación social”, a la que Jodelet designa como el saber del sentido común (no científico), de carácter social. Ver Jodelet, D. (1994), el concepto de representación social en la investigación, resultado de un desarrollo interdisciplinario que recoge los aportes de Jean Piaget, y en el que trabajaron psicólogos sociales, sociólogos, antropólogos y teóricos del discurso (pp. 469-494).

abierta la posibilidad de un cambio, de una corrección de aquello que vemos ahí afuera, en la medida en que seamos permeables a un cambio en nuestra percepción.

El sujeto del aprendizaje. Singularidad interconectada en proceso de individuación

Todo lo dicho hasta aquí lleva implícita una cierta concepción del sujeto, y de la relación de este con el medio, nociones centrales de nuestro punto de vista. En el estudio del sujeto, también el campo disciplinar de la sociología vuelve a entrelazarse con el de la psicología. Porque el sujeto es un ser singular, con un psiquismo cuya lógica es específica pero, a la vez, ocupa una posición en la sociedad y está atrapado en relaciones sociales. Tanto para la psicología como para la antropología y la filosofía, toda constitución de un sujeto pasa por la relación con el otro. En su estructura constitutiva el sujeto responde a la triple condición de ser: una singularidad interconectada y compuesta de muchas partes⁷.

El sujeto es un punto en una red de relaciones. En particular, la conformada por su sistema familiar, totalidad que lo trasciende, le es inmanente y está presente en su percepción. Para Bateson (1998) ese contexto es un poder superior o sistema de poder íntimamente ligado a cada individuo. Sin embargo, este no es un mero receptor de su entorno ya que lo interpreta, lo percibe y lo juzga desde su propio punto de vista. Por lo tanto, el individuo no “reproduce” su contexto de origen, ni actúa bajo la imposición unidireccional de causas en un sentido mecánico, como describen algunos enfoques.

El hombre siempre tendrá una historia y, por lo tanto, nunca es una hoja en blanco que el medio se encargaría de llenar de algún contenido. Tampoco es un sujeto avezado que obedece solo a razones, o que es consciente de los móviles profundos que lo llevan a actuar. Del mismo modo, sus actos no siempre guardan una necesaria coheren-

⁵ Para ampliar esta idea puede verse en Simondon, G. (2009), Introducción, pp. 23-44.

⁶ Para Simondon (2012), esta visión del Hombre deriva del cristianismo, y es su aporte sobre la idea de prójimo, es decir, percibir al hombre como hombre en su individualidad tanto como en su universalidad (pp. 49-50).

cia. Es posible que ciertos aspectos del individuo se encuentren en tensión con otras partes de su sí mismo. Como afirma Garfinkel (1967) sus conductas racionales pueden ir acompañadas de rasgos *razonables*, es decir que obedecen a factores o lógicas no apreciables a simple vista. En tanto ser vivo, el sujeto está biológicamente abierto sobre el medio, se nutre de él, lo asimila. Tampoco el medio es una suma de datos fijos, cerrados, sino un conjunto de significantes vitales también en movimiento y en construcción. Su esencia relacional explica el hecho de que el hombre esté presente fuera de sí mismo en ese *otro* que le permite sobrevivir. Ese otro es objeto de deseo, deseo de ser reconocido por el otro; y es plural, el niño nace de una mujer y de un hombre, entre otros hombres. Por eso mismo, también Goffman (1952: 500) afirma que “el *sí mismo* de los individuos es el resultado de una negociación realizada en la multiplicidad de las interacciones”. Todo aquello que podamos observar de un actor social en un momento dado, lo excede y se explica por sus relaciones con muchas otras escenas y momentos. La imagen que de él percibimos no se puede interpretar solo en los límites de un encuentro en una única dimensión y tiempo. Es por esto que para comprender las conductas, o los conflictos de un estudiante/hijo, miramos la red en la que su existencia se sostiene y cobra sentido. Como veremos en el Capítulo 2, el alumno *es* la trama de su familia de origen, y también algunas cosas más.

Esta condición relacional explica en cierto modo la idea de que un individuo no es una entidad homogénea e indivisa, sino un conjunto de partes. Por medio de esas partes el sujeto entra en contacto con contextos externos a él. Ese encuentro puede activar e interpelar algunas o todas ellas, ya que no están necesariamente alineadas en un único sentido y objetivo; de allí la existencia de tensiones de unas con otras. Esas partes constitutivas participan en el juego de relaciones, por lo que están ligadas a componentes de la herencia familiar, asociadas a personas, a roles, a sentimientos y valores familiares que han sido internalizados con o sin conflicto.

⁷ Esta es la base del concepto spinocista de ontología relacional del individuo, vale decir, que es su naturaleza, la de ser todos diferentes y causalmente dependientes. Para Spinoza (2007), el individuo es un ser necesariamente relacionado con otros individuos, entre quienes se construye una red o un sistema.

El sujeto no es una materia dada ni una forma perfecta-cerrada, si bien tampoco es una materia amorfa, va siendo a través de un proceso en el tiempo. Como se desprende de la visión filosófica de Spinoza (2007) y lo formula Simondon (2009), la idea de individuo implica un proceso de individuación, que lo hace único, y de individualización, separado, que responde a una dinámica recíproca entre lo interno y lo externo, a través de la cual busca ganar incremento en su grado de autonomía. Como afirma Charlot, el hombre es un ser que nace “dotado de una gran plasticidad: no está definido por instintos sino que se acaba en el curso de una historia”, de la cual la experiencia educativa es una parte significativa.

En suma, un sujeto es:

- un ser social, que nace y crece en una familia, o en un sustituto de una familia, que ocupa una posición en un espacio social inscripto en relaciones sociales,
- un ser singular, que tiene una historia, que interpreta y da sentido al mundo, a la posición que ocupa en él, a sus relaciones con los otros, a su singularidad, y a su propia historia.

En ese marco, este sujeto:

- está abierto a un mundo que no se reduce al aquí y al ahora,
- actúa en y sobre el mundo,
- está sostenido por deseos en relación con otros seres humanos,
- se enfrenta a la cuestión del saber como necesidad de aprender,
- se produce a sí mismo y es producido a través de la educación.

Entonces, para comprender la experiencia educativa, proponemos mirar al sujeto como una unidad y un compuesto de muchas partes. No es un ser aislado, participa de lazos que organizan relaciones constitutivas con el otro. El sujeto es a la vez diferente y dependiente de esa trama y de sus miembros. Los lazos históricos que lo unen con su familia organizan un sentido de pertenencia, que atraviesa su percepción e imprime una forma específica en cada individuo.

Capítulo 2

El enfoque de la Pedagogía Sistémica

Un nuevo paradigma para pensar la educación

La Pedagogía Sistémica es una nueva forma de mirar el proceso educativo, sus actores y la institución en la que tiene lugar. Se interesa por comprender el contexto del docente y del estudiante desde una concepción sistémica que se enfoca en las relaciones e interacciones que tienen lugar en la situación social de enseñanza y aprendizaje.

Su perspectiva se enmarca en el paradigma de la complejidad. Sus propuestas y respuestas para la investigación y la acción se basan en principios que, considerados en su conjunto, comienzan a dar forma a un nuevo *paradigma educativo*⁸. Se trata de una mirada que permite pensar la realidad a partir de enfocarse en los sistemas sociales, sus relaciones intrasistémicas y sus conexiones intersistémicas.

⁸ Un concepto central de este paradigma es el de “sistema complejo”, definido por su gran número de componentes interactivos (agentes, procesos, etcétera), cuya actividad en conjunto no es lineal (no deriva de la suma de la actividad de los componentes individuales) y que se caracteriza por la auto-organización (Rocha, 1999). Sobre la crisis de los paradigmas actuales en la ciencia de la educación, y la propuesta del paradigma de la complejidad, puede verse: Ton Jörg, Brent Davis y Goele Nickmans “Hacia una nueva ciencia de la complejidad en el aprendizaje y la educación”, en Rev. Propuesta Educativa, Año 26, Nro. 47, pp. 38- 53, junio de 2017.

Concibe al proceso de enseñanza-aprendizaje como parte de un ecosistema compuesto por los sistemas familiares, el sistema de la institución educativa, y el contexto histórico-cultural que se influyen mutuamente.

Este nuevo paradigma asume la mirada holística que en el siglo XX resurgiera de la mano de la ecología, la rama de la biología que comenzó a observar las relaciones que se establecen en los ecosistemas. Así, fue construyendo una manera de estudiar los fenómenos de la vida basados en la interacción y la interdisciplinariedad, desplazando la visión mecanicista. Sus comprobaciones la llevaron a tomar distancia de las concepciones del paradigma de la modernidad simple cartesiano-newtoniano. Es decir, pone en cuestión sus características: positivo, determinista, individualista, dualista; su concepción de la mente y el cuerpo como entidades separadas; y aspira a encontrar esa verdad objetiva capaz de prescindir de la interferencia del investigador.

Para destacar las diferencias entre ambas formas de pensamiento, puede resultar útil recordar aquí esos tres principios centrales de la filosofía de Newton: atomismo, determinismo y objetividad. Desde la visión atomista, el mundo consiste, en última instancia, en fragmentos, en partículas aisladas en el espacio y el tiempo. Los átomos son cosas duras e impenetrables con límites fijos e inalterables, por lo tanto, no pueden penetrarse, sino relacionarse por medio de acción y reacción. De esta imagen deriva el modelo de Locke para pensar al individuo en tanto unidad básica de la sociedad, imagen que ha sobrevivido hasta hoy en el campo de las ciencias que se ocupan del hombre. El determinismo de Newton enseñaba que el mundo físico está gobernado por leyes de acero: las tres leyes del movimiento y la ley de la gravedad. Esta idea también ha oficiado de musa inspiradora para las ciencias humanas sembrando la sensación de que somos agentes pasivos de fuerzas mucho mayores que nosotros mismos, que no podemos cambiar nuestras vidas y mucho menos el mundo. La objetividad también reforzó esta sensación de aislamiento e impotencia. Al fundar el nuevo método científico, Newton dibujó una clara línea divisoria entre el observador (el científico) y lo que observa.

En contraste con aquél, el nuevo enfoque del paradigma de la complejidad asume que toda la realidad es relación, y que cada or-

ganismo individual no se puede concebir aislado del resto, por lo tanto un sujeto siempre se percibe como parte de estructuras interrelacionadas. El marco donde se traman las relaciones entre las personas es un *sistema*, noción que es central en este paradigma. Un sistema es una unidad compuesta que tiene una estructura y una organización. Su particularidad es que sus componentes son interactivos, y lo que sucede en una parte de la red tiene repercusiones en otras. Incluso aquellas relaciones que son lejanas, entre componentes que no están presentes, también tienen consecuencias en todas las partes del sistema.

Abundan los ejemplos cotidianos de sistemas en los que convivimos, cada cual con sus propias particularidades. Así, una familia es un sistema social que en sus aspectos sustantivos ha crecido en base a la intervención de procesos biológicos. Por su parte, una institución educativa, o una clase, pueden ser concebidas como un sistema artificial orientado a un fin específico. De este último forman parte componentes de variada naturaleza: la infraestructura edilicia, los actores -directivos, docentes, alumnos y sus familias, personal de apoyo, etc.- y la trama de ideas que ellos portan. Es en estos ámbitos donde cobran sentido todas las conductas, situaciones y conflictos. (Frank-Gricksch, 2004)

En consonancia con los conceptos desarrollados en el Capítulo 1, también este paradigma concibe al individuo como una unidad necesariamente integrada a sistemas humanos. En ese marco, Bert Hellinger, filósofo, psicólogo y pedagogo alemán, afirma que el sistema base del sujeto es la familia de origen, y con ella se enlazan los otros ámbitos de pertenencia que se amplían con el tiempo. Por esa razón, como veremos más adelante, en su comprensión del hombre Hellinger pone especial atención a sus raíces. En ella se inscriben sus historias de vida, sus intereses, su identidad, sus talentos y su dignidad.

Como corriente de pensamiento, la Pedagogía Sistémica nace al llevar al campo educativo las aportaciones de Hellinger que permiten identificar los principios ordenadores y las dinámicas fundamentales que operan en el interior de los sistemas y de su historia. Se trata de leyes universales que rigen y ordenan las relaciones humanas más allá de nuestra voluntad y de nuestro deseo. Si bien no podemos influir en ellas, es posible conocerlas, reconocer sus efectos e idear cri-

terios para la acción. Estos criterios son la llave para mejorar nuestra capacidad en la tarea cotidiana y en las interacciones, y desarrollar nuestro potencial.

La principal capacidad es la posibilidad de reconocer el mejor lugar para ubicarnos, en este caso, en el proceso educativo. Sus principios habilitan el desarrollo de herramientas valiosas que amplían la mirada y permiten concebir formas innovadoras de abordar situaciones problemáticas en ese campo. También dan sustento a un método de observación meta-didáctico, instrumento fundamental de la Pedagogía Sistémica. Nos referimos a la *configuración espacial sistémica*, derivada del método diseñado por Hellinger para un campo más amplio, conocido bajo su nombre genérico: *constelación familiar*⁹. La configuración es un dispositivo para representar en el espacio una situación y su contexto. Por sus características tiene la capacidad de abrir el acceso a información no visible sobre la trama de relaciones entre los actores que la componen. Muestra las dinámicas de interacción que dan sentido a sus conductas y actitudes¹⁰.

Los principios ordenadores de las relaciones y los sistemas humanos

Los sistemas humanos se organizan en función de *órdenes* que les son inherentes, que impactan en el proceso de interacción y es factible experimentar su efecto a nivel subjetivo. Hellinger los llama *órdenes del amor*, y se destacan por estar siempre presentes como telón de fondo de todo comportamiento. Si bien afectan a sus miembros, se sustraen a toda posibilidad de acuerdo interpersonal ya que trascienden al individuo. En él se expresan como necesidades fundamentales a las que se ve expuesto y es impulsado, aunque van más allá de su deseo consciente.

Tales órdenes y las necesidades subjetivas de ellos derivadas son:

- la vinculación y la pertenencia necesaria;

⁹ Sobre las características originales y aplicación de las constelaciones familiares, puede verse Weber, 1999; Franke-Gricksch, 2004; Traveset Vilaginés y Parellada Enrich, 2017.

¹⁰ Sobre las características y aplicación de este dispositivo de investigación hablaremos en el Capítulo 7.

- el equilibrio entre dar y tomar;
- el respeto por el orden de origen según el tiempo; y
- la necesidad de ser leal a las convenciones o reglas creadas históricamente por el sistema de pertenencia.

Cuando las conductas de los individuos y las dinámicas de sus relaciones alteran estos principios, ello tiene un impacto en todos los actores de la red. (Weber, 1999) (Hellinger, 2000). A continuación nos referiremos a ellos.

La vinculación

El ser humano al nacer se integra al grupo de origen sin cuestionarlo y se adhiere a él con fuerza. Esta vinculación, que es indispensable para la sobrevivencia, se experimenta en la niñez como amor y felicidad, y no depende de que este grupo le permita al individuo desarrollarse favorablemente o no. Es un sentimiento que no responde a una lógica racional ni es producto de un juicio acerca de quiénes y cómo son sus padres. Bert Hellinger sostiene que todo niño sabe que pertenece y se siente vinculado, y al sentimiento que acompaña a este saber lo denomina *amor primario*. El vínculo de origen “es un lazo de tal profundidad que el niño está dispuesto a sacrificar su vida y su felicidad para preservarlo”. (Weber, 1999: 23)

La ley de la pertenencia

La ley de la pertenencia enuncia que todas las personas que integran un sistema pertenecen a él de modo inherente, ya que son sus partes constitutivas. Acudiendo a una metáfora legal, podría decirse que todos los miembros de un sistema –sea este una comunidad, una institución, una familia– tienen el mismo “derecho” a formar parte de él, y nadie debe negarle su lugar ya que su existencia es un hecho. La pertenencia liga a una familia, o a otro tipo de sistema, más allá de cualquier consideración moral, socioeconómica o política. Esta ley alcanza a quienes formaron parte pero ya no están presentes, dado

que permanecen en la historia y la memoria del sistema, en lo que se denomina consciencia colectiva o alma familiar. (Weber, 1999)

En el plano estructural esa pertenencia es inalterable y está siempre presente. Sin embargo, en el plano de las relaciones visibles es posible que alguien no sea reconocido como parte del sistema debido a consideraciones morales, socioeconómicas o políticas. En estas situaciones acontece la exclusión, y en el plano existencial todo el sistema queda afectado, no solo el miembro excluido sino todos. Este impacto es lo que se denomina un *desorden sistémico*. Ello se debe a que el organismo de pertenencia es una comunidad de destino; es decir, todos se hallan atados a todos, cada quien se convierte en destino para el otro. Hellinger sostiene que la comunidad de destino porta una *consciencia colectiva* que trasciende al individuo y guarda la memoria de todos los que forman parte.

La consciencia colectiva opera de acuerdo a una dinámica que tiende a restablecer el orden de pertenencia, y puede actuar en la generación presente o en las siguientes. En este último caso, un nuevo miembro de la red es afectado de algún modo mediante un mecanismo de compensación, que en cierto sentido “repara” el vacío surgido de la exclusión. Son muy diversas las situaciones que muestran esta dinámica. Por ejemplo, el caso de alguien que es discriminado por razones morales, físicas o cualquier hecho que avergüence al grupo familiar. Esta exclusión recae en otro integrante que, sin saberlo, ocupa el lugar del ausente en aras de recuperar el equilibrio sistémico perdido y, a nivel inconsciente, asume un destino que no le pertenece. Como lo explica Vallejo Valencia (2008), el proceso “se asimila al de un sistema de vasos comunicantes que en un nivel expresa lo que ha acontecido en otro de generaciones anteriores” (p. 147).

La lealtad, un sentimiento asociado a la ley de pertenencia

El principio sistémico de pertenencia se expresa a nivel individual como una necesidad y con un sentimiento: el de lealtad hacia el grupo del que se forma parte. Es una noción fundamental para el campo disciplinar de las constelaciones familiares y por extensión para la Pedagogía Sistémica. El sistema de origen, entre todos los

posibles, es el que tiene prioridad en cuanto al sentimiento de lealtad. Tomados por él, la consciencia individual tiende a que actuemos de acuerdo a las reglas de nuestro grupo. Si así lo hacemos, ese sentimiento se percibe como inocencia ya que anuncia que nuestra pertenencia está garantizada. En sentido contrario, el pertenecer se traduce en sentimiento de culpa frente a la amenaza de exclusión cuando no observamos las normas de nuestro sistema.

Es fundamental saber que existen esas lealtades, identificarlas y reconocerlas en nosotros mismos y en el otro porque aportan claridad y criterios para comprender las situaciones complejas y las conductas problemáticas que atraviesan el campo educativo.

Ley de la Jerarquía según el tiempo

Esta ley, u *orden del amor*, enuncia que todo sistema supone una estructura jerárquica regida por el orden temporal. Partiendo del concepto según el cual el ser se califica por el tiempo, la ley afirma la “prioridad de los anteriores”. Es decir, quien aparece primero en un sistema (antepuesto) tiene prioridad temporal respecto de quien llega después (pospuesto).

Se trata de una jerarquía *a priori* entre las otras posibles que operan en un sistema. Este principio genera categorías históricas ya que están en función del tiempo de pertenencia al grupo, estructuran la organización del sistema y no se pueden cambiar. No obstante, en el plano relacional las personas pueden actuar de modo que ignoren esta jerarquía temporal o nieguen la prioridad temporal a quienes llegaron primero. Por ejemplo, cuando alguien carga sobre sí una responsabilidad o una culpa que es de un miembro de una generación anterior de su sistema, como si le correspondiera llevarla. Como en el caso de la exclusión, esta es otra de las formas posibles en las que el orden es alterado, e impacta en el sistema y en sus miembros, entorpeciendo el funcionamiento de ambos.

Equilibrio entre dar y tomar

En la relación entre los miembros de todo sistema social existe un intercambio continuo entre dar y tomar. Este movimiento es re-

gulado por la necesidad de mantener un equilibrio justo entre lo que uno da y lo que toma. El verbo tomar, a diferencia de “recibir”, subraya aquí la idea de actividad y voluntad que supone este intercambio. (Weber, 1999) Cuando se logra la compensación, la relación resulta satisfactoria y las personas tienen una sensación de ligereza, de justicia y de paz. Si hay desequilibrio en el intercambio ello genera malestar y la relación se pone en riesgo. Entonces, el equilibrio entre dar y tomar es un requisito para crear y mantener lazos al servicio de la armonía y de la vida. Y cuando tiene lugar en vínculos significativos para el sujeto resulta una fuente de creatividad.

En una relación entre iguales, la interacción y la compensación mantienen viva la unión. Cuando el desbalance es significativo se extingue la necesidad de retroalimentar el lazo. Esta es la situación cuando uno de los dos da demasiado o da poco; también, cuando alguno de los dos se niega a tomar lo que el otro ofrece. (Weber, 1999)

Las reglas y valores propios de cada sistema

Todo sistema tiene sus propias reglas y normas de vida. Por ejemplo, según Minuchin (1974) los sistemas familiares operan a través de pautas transaccionales, patrones que la familia va desarrollando y que cimentan su funcionamiento. Estas pautas regulan la organización de la trama vincular, establecen valores y prácticas particulares que responden a preferencias gestadas en su propia historia. Por efecto de la necesidad y el deseo inconsciente de pertenecer al propio sistema de origen, el individuo participa de un sentimiento de lealtad a esas reglas particulares, que en un cierto plano están fuera de cualquier objeción. (Weber, 1999)

Este principio de funcionamiento también se aplica a un sistema en el ámbito educativo, ya que en su desarrollo van tomando forma patrones de relación entre docentes, directivos, estudiantes y todo otro miembro participante. Asimismo, estos integrantes son sujetos que pueden tener inserciones múltiples, como la propia familia de origen, y sentir el apremio de funcionar de acuerdo a sus pautas, o repetir formas ya conocidas. Como hemos dicho, desde la perspectiva individual, el cumplimiento de las normas del propio sistema asegura la pertenencia. El problema comienza cuando una de las inscripcio-

nes de un individuo pone en cuestión a la otra, y la relación deviene en tensión.

A lo largo de su desarrollo histórico, los sujetos transitan y se incorporan a nuevas organizaciones a las que pertenecen en función de diversas identidades. Cada uno de estos sistemas tiene sus reglas, y la persona se verá interpelada toda vez que estas resulten contradictorias con las de su sistema de origen, o generen identidades que entre sí se encuentren en colisión.

La red de lazos entre generaciones

Recibimos de nuestros antepasados una herencia genética que da forma a nuestro cuerpo. Hoy sabemos que también existe una herencia emocional: son los sentimientos que hemos adoptado o recibido de nuestro sistema familiar. Al igual que el color de nuestros ojos, no los elegimos, y a menudo ignoramos su procedencia. Dada su influencia, desde la Pedagogía Sistémica se asume una mirada hacia las generaciones anteriores porque se sabe que en los lazos que nos unen a ellas se cierne la matriz de la vida presente del individuo. Por eso, al relevar el mapa de una situación educativa se toma en cuenta el carácter intergeneracional, intrageneracional y transgeneracional de los sistemas humanos.

La mirada intergeneracional toma en cuenta el lazo entre dos generaciones sucesivas, como la de padres e hijos, o maestros y alumnos. La intrageneracional se enfoca en las relaciones entre iguales, es decir entre quienes pertenecen a la misma generación o están en la misma línea jerárquica en el sistema familiar y educativo, como por ejemplo, los hermanos, los compañeros de curso, docentes con docentes, o padres-maestros. La mirada transgeneracional toma en cuenta el vínculo de una generación con los ancestros, aquellos que integran la generación de los abuelos y más atrás. A cada nivel corresponden posiciones de distinto orden entre los términos de las relaciones que definen el lugar estructural y los límites de cada ubicación. Analizar el lugar que tenemos en función de esta perspectiva aporta criterios para reconocer y poder estar en el lugar que a cada uno le toca, a fin de no asumir roles y cargas que no son propias.

Además, esta perspectiva da el marco para encontrar el sentido de los sentimientos de lealtad y sus tensiones.

La inteligencia transgeneracional

Toda comprensión del presente que tome en cuenta esta trama multidimensional de vínculos con los ancestros abre el camino para el desarrollo de la inteligencia transgeneracional, que es la capacidad de ver a través de un individuo y su presente el proceso del que es el resultado al conectarlo con otras generaciones, pasadas, futuras y contemporáneas. En el campo del autoconocimiento, la inteligencia transgeneracional desarrolla en el ser humano la habilidad para distinguir entre su historia y la de otros con quienes convive y/o mantiene vínculos en el pasado reciente o lejano. Abre el camino para que las personas se ubiquen en la corriente de la vida e identifiquen las fuerzas que los impulsan, limitan y dan sentido a su propio devenir. Permite reconocer y asumir, sin negar ni excluir, toda la herencia individual y colectiva, personal y vivencial, simbólico-espiritual que constituye la identidad de familias, comunidades y naciones. (Olvera García, 2017)

Para el observador, o analista social, ese tipo de inteligencia conforma la competencia para “identificar rasgos que enlazan histórica, geográfica y socialmente a las personas a través de puentes en el espacio y el tiempo, que van de una generación a otra o hacia el interior de una generación”. (Olvera García, 2009: 59)

Hay fenómenos de la consciencia colectiva originados en el nivel de las generaciones pasadas que encuentran la forma de manifestarse en un individuo de una generación posterior. Este salto histórico que resulta difícil de explicar y comprender es objeto de investigación en el campo de la inteligencia transgeneracional. Del mismo modo, ella permite saber o conjeturar que si una persona rompe los vínculos con su origen enfrentará un conflicto de identidad; o que la exclusión de un miembro de un sistema detonará en conflictos profundos en algún momento de su historia, que serán cada vez más complejos de resolver. La educación de la inteligencia transgeneracional permite que toda la energía que genera resistencia acumulada en el sistema se

convierta en energía capaz de producir un movimiento continuo y fluido que sostenga la vida. (Olvera García, 2017)

Las dos consciencias

Al describir las leyes de los sistemas sociales hicimos referencia a dos tipos de consciencia. Corresponde comentar ahora cuál es el sentido que se asigna a cada una de ellas en el campo de la Pedagogía Sistémica, a fin de comprender su impacto en el sujeto.

La *consciencia personal* es la instancia que controla el proceso que une al individuo con un grupo que es importante para su supervivencia. Opera como un sentido interior que reacciona si hacemos algo que podría dañar o poner en peligro nuestra relación. Vela por la vinculación y el equilibrio en la interacción, sin juzgar las condiciones que el grupo nos imponga para pertenecer. (Weber, 1999)

La *consciencia de la red familiar*, a diferencia de la anterior, es una consciencia grupal inconsciente que es propia del hombre como especie. Es arcaica y, por lo tanto, anterior a la consciencia personal, es decir, es del grupo antes de que el individuo llegue a él. Su función es velar por la integridad del sistema familiar, por lo cual actúa para el cumplimiento de los órdenes sistémicos básicos del grupo: pertenencia y orden y equilibrio de intercambio entre los miembros de acuerdo a la temporalidad. Su particularidad es que no se percibe sensiblemente, no se expresa en forma directa en los sentimientos de quien se ve afectado por ella, como tampoco resulta asequible el orden al que sirve. (Weber, 1999)

Cuando por efecto de la interacción, el orden estructural de un sistema se altera, la consciencia familiar actuará a través de compensaciones para restablecer el balance o el orden alterado. Éstas afectan la vida de las generaciones de un nivel posterior a aquel donde se produjo el conflicto que quedó sin resolver.

Inteligencia espiritual

Los elementos conceptuales referidos hasta aquí, junto con la práctica del método de las *configuraciones didácticas espaciales*, con-

vergen en la perspectiva de la inteligencia espiritual. Ambos, enfoque y método, constituyen un camino para desarrollarla.

Para Danah Zohar (2001), quien ha estudiado esta noción, la inteligencia espiritual es la más nueva y, a la vez, la más antigua de las inteligencias del hombre. Es la que nos permite afrontar y resolver problemas de valores y sentido, hace posible ver nuestra vida en un contexto más amplio y significativo y, al mismo tiempo, determinar qué acción o sendero es más valioso para nuestra vida. Se estima que la inteligencia espiritual está en todo nuestro ser, por lo tanto, es activa en todos nuestros sentidos. Entre sus atributos nos interesa destacar ciertas capacidades que habilita en el hombre: ser flexible, poseer un alto nivel de consciencia de sí mismo, ser inspirado por visiones y valores, ver las relaciones entre las cosas –holismo–; y cierta facilidad para estar contra las convenciones.

Estas capacidades están en sintonía con una de las visiones más profundas y novedosas de la ciencia del siglo XX, aquella que enseña que los conjuntos pueden ser mayores que la suma de sus partes. El conjunto contiene una riqueza, una perspectiva y una magnitud de las que carecen las partes. Tanto la inteligencia espiritual como la mirada transgeneracional comparten y se encuentran en sintonía con este punto de vista.

Experimentar “lo espiritual” significa estar en contacto con algún conjunto más grande, profundo y rico que sitúa nuestra “presente situación limitada” en una nueva dimensión. Es poseer un sentido de “algo más allá”, de “algo más” que confiere sentido y valor añadidos a lo que ahora somos. Ese “algo más” espiritual puede ser una realidad social más profunda o una red social de significados, puede ser abrirse y adaptarse a una sensación profunda y cósmica del todo, una sensación de que nuestras acciones forman parte de un mayor proceso universal.

Así como lo afirma Zohar para la inteligencia espiritual, también la mirada de la Pedagogía Sistémica ayuda a traspasar el ego inmediato, tanto para el que enseña como para el que aprende. Les permite alcanzar esas capas más profundas de potencialidad que se esconden en cada uno. El enfoque de la Pedagogía Sistémica es una invitación a formular nuevos interrogantes, y como dice Zohar (2001), “estamos más cerca de Dios cuando preguntamos que cuando pensa-

mos que tenemos la respuesta” (p. 29). Este enfoque hace posible mejorar nuestra inteligencia emocional en la medida en que nos desafía a buscar conexiones entre las cosas, o a poner de manifiesto las creencias que hemos concebido sobre el sentido que tienen las cosas, a ser más reflexivos e ir más allá de nosotros mismos, a ser más conscientes, y a ser más valientes.

La meta es, en última instancia, estar conectados con la espiritualidad, que es la condición para vivir en una conversación permanente entre nuestra individualidad y la unidad a la que pertenecemos.

Educación emocional desde un enfoque sistémico

La Pedagogía Sistémica incorpora el mundo de las emociones como un campo de información inescindible de la acción de todo actor social. Ellas entretienen toda la red de interacciones que atraviesan al sujeto más allá de su mundo presente en sus vínculos transgeneracionales hacia los antepasados y las raíces más profundas. También habitan los lazos intergeneracionales, entre padres e hijos, o entre docentes y estudiantes. Las emociones se expresan en la interacción de los miembros de una misma generación, habitan ese contexto histórico del nacimiento y la juventud compartidos entre pares. Del mismo modo, en la dimensión intrapsíquica, el individuo y sus etapas evolutivas son concebidos como el entrelazamiento inseparable de un mundo que no solo es físico y mental sino también emocional y espiritual.

La educación emocional no se reduce al aprendizaje de unos recursos y habilidades para identificar y regular las emociones. Su mayor valor se cifra en ampliar nuestra mirada llevando la atención más allá del presente del sujeto. El desarrollo de la inteligencia transgeneracional amplía el mapa de acción, y puede constituirse en un instrumento para superar las crisis vitales de crecimiento. Esta inteligencia aporta al individuo un estado de consciencia más global e integrador de su realidad, y crea un puente entre las emociones y el pensamiento. Lo habilita a pensar la complejidad de su mundo relacional.

Dos tipos de lazo: el vínculo une con la vida, la relación une con lo social

Hemos subrayado la relevancia que tienen los lazos para comprender la realidad del ser humano, sin embargo, es necesario señalar una diferencia sustantiva que el enfoque transgeneracional establece entre dos tipos de lazos posibles: el vínculo y la relación. En el campo de la Pedagogía Sistémica estos términos adquieren un significado específico para diferenciar el lazo que une con el sistema de origen –la familia– respecto del que se establece con sistemas de otra naturaleza.

El *vínculo* se origina con la vida y trasciende la muerte. Da cuenta de nuestra propia existencia, ya que llegamos al mundo a través de los seres con quienes nos une. A través de ellos recibimos información ancestral, como la que portamos en nuestro ADN. Su naturaleza confiere un carácter muy especial a la conexión con las personas de nuestro entorno vital. Ellos tejen la trama de lealtades familiares, y van más allá de la muerte de aquellos a quienes unió. Por ejemplo, vínculo es el que tenemos con nuestros padres, de quienes recibimos la vida, o el lazo que como bisnietos siempre tendremos con nuestros bisabuelos o con tatarabuelos, aunque ya no estén o no los hayamos conocido. Son lazos muy específicos, y los podemos denominar *vínculos de destino* ya que no se eligen, ni es posible modificarlos.

La *relación* es un lazo de orden social que, gracias a su intermedio, puede producir una infinita gama de intercambios, ya sea de orden material o inmaterial, que impliquen o no sentimientos. La relación admite grados de intensidad e importancia, y de ello depende la marca y el impacto que tenga en nuestras biografías. (Weber, 1999 y Hellinger, 2000)

A lo largo de la vida, el individuo también puede conformar lazos muy especiales con personas que han intervenido en su cuidado y desarrollo. Es el caso, por ejemplo, de los padres adoptivos, o de un maestro que ha dejado una marca que dio un giro a nuestra vida o un aporte sin el cual sentimos que hubiésemos sido diferentes. Cuando una relación se constituye en un lazo profundo que marca nuestro rumbo, adquiere una categoría especial que se asemeja a un *vínculo*, y para distinguirlo del primero lo denominamos *vínculo de encuentro*.

Cada actor que integra una organización tiene un primer ámbito de pertenencia: el familiar. La familia moldea su lugar y la forma que toman sus relaciones en las demás escenas por las que transita. Todo

estudiante, en su calidad de tal, pertenece a la institución a la que concurre, y al mismo tiempo, en su calidad de hijo, pertenece por nacimiento a una familia. Lo mismo sucede con cada docente, cada directivo, quienes antes de sus relaciones profesionales han tenido y mantienen vínculos con su sistema de origen. Estas múltiples inscripciones se entrelazan, se comunican y pueden llegar a entrar en conflicto en ese espacio relacional que representa la escuela o la facultad.

El proceso de hacerse singular y de integrarse a nuevos ámbitos pone en juego la necesidad de articular distintas lógicas y, como hemos señalado, esto suele poner en tensión los lazos del sujeto con sus sistemas de pertenencia. Por ejemplo, el tránsito del hijo por su rol de estudiante puede afectar los lazos con su familia, puede activar y tensar sus sentimientos de lealtad¹¹. En la elección de una carrera y durante la trayectoria de un estudiante puede emerger la sombra de una pregunta: ¿Estoy siendo leal, o estoy traicionando a mi familia, o a alguien de mi familia? Como veremos en otros capítulos de este libro, estas preguntas cobran sentido a la luz de una mirada transgeneracional que considere el peso de los vínculos y las relaciones, así como sus diferencias de naturaleza.

En suma, si bien decimos que el individuo es un ser relacional, para comprender una situación, para dar sentido a una conducta es fundamental distinguir en esa trama biográfica de lazos cuáles son sus vínculos y cuáles sus relaciones.

La importancia del contexto en el nuevo paradigma educativo

La Pedagogía Sistémica toma en cuenta el contexto en el que transcurre la práctica cotidiana de la educación. Ello significa que al ingresar al aula el educador necesita saber la historia de su grupo, cómo se ha conformado, es decir, conocer de dónde provienen sus estudiantes. Se trata de tener consciencia de que todo lo acontecido en su territorio de origen, o en su familia, impacta sobre él, está en su corazón. Quizás, esta información sea más accesible a la percepción cuando se trabaja con niños o adolescentes que transitan la etapa obligatoria de la educación; en la etapa de la educación superior el fenómeno se presenta algo diferente.

En la escuela podemos conjeturar que todo aquello que afecta al niño o al joven tiene el efecto de *distráer* una parte de su sí mismo hacia otro lugar que no es la escuela. Entonces, el docente podrá preguntarse: ¿Qué han dejado atrás las personas que forman esta clase, cómo es y qué necesita el sistema de dónde vienen? Sabemos que ese sistema es un emergente al que no tiene sentido resistir o negar salvo al precio de perder tiempo y energía, pero se pueden buscar nuevos puntos de apoyo que compensen durante el tiempo escolar aquello que falte más allá de él.

El propio lugar

La noción de lugar y sus determinantes es central para la Pedagogía Sistémica, constituye el norte que orienta la actividad docente y aporta criterios para estar advertidos de dos cuestiones fundamentales. Por un lado, nos permite reconocer si estamos ubicados donde nos toca, de acuerdo a nuestro rol y función, llevando solo la responsabilidad y las acciones que a ellos corresponde. Por otro lado, nos permite comprender que cada ubicación solo tiene una visión parcial que siempre es particular, y aporta herramientas para acceder a una mirada holística. Que esto sea claro no implica ignorar lo difícil que puede resultar lograrlo. Para sostener esa aspiración debemos saber que al ocupar nuestro lugar en el campo educativo estamos al servicio de algo más grande, que es todo el sistema en el que nuestra función cobra sentido. Por lo tanto, en la práctica diaria no se trata de hacer solo lo que uno desea, o lo que indica el propio punto de vista, sino lo que contribuye al cumplimiento de la misión y los objetivos del sistema educativo. En tal sentido, la Pedagogía Sistémica invita a una actitud, a enfocar nuestra mirada en aquello invisible, en esas fuerzas que nosotros no vemos pero que están y actúan todo el tiempo. Un paso significativo es tomar consciencia de que esas fuerzas actúan sobre el lugar de cada uno en el sistema y en cada situación.

La mirada multidimensional

¹¹ Sobre estos conceptos ver más adelante las referencias a Boszormenyi-Nagy, I. y Spark, G. (2012).

Uno de los principios más importantes de la complejidad afirma que no hay un solo plano de la realidad, la ciencia ha ampliado sus límites. El mundo y también nuestra presencia en él son parte de múltiples planos simultáneos de una realidad que integra lo infinitamente grande y lo infinitamente pequeño. Por eso, si deseamos comprender una situación educativa, nuestra mirada debe abarcar los variados planos del mundo interno del sujeto y de los sistemas que lo contienen y lo exceden al mismo tiempo. Saber buscar en esas tramas de lazos las marcas de lo esencial que ellas anidan.

Para ello, como sostiene el pedagogo catalán Carlés Parellada Enrich, tenemos que revisar la forma en la que hemos aprendido a mirar. Habitualmente nos movemos en una perspectiva plana de la realidad, de dos dimensiones, que piensa en tiempo lineal y secuencial las relaciones de causa-efecto. Así, en cada momento pasa una sola cosa. Sin embargo, los desarrollos de la ciencia, principalmente la biología y la física, hace mucho que piensan desde una perspectiva multidimensional de una realidad. A las tres dimensiones incorporan el tiempo. Simultáneamente pueden ocurrir muchas cosas que se afectan mutuamente siguiendo una secuencia circular. (Traveset Vilaginés y Parellada Enrich, 2017) Dicho muy brevemente, esto implica que si agregamos nueva información a la realidad de una situación observada, esta novedad impacta en todos los planos de esa situación, modificándolos y reiniciando el circuito de información. Por ejemplo, una acción de reparación que se ejerza en un plano al mismo tiempo puede reparar otro plano con el que esa realidad se encuentre vinculada y modifica un inicial estado de cosas¹².

Como veremos en el Capítulo 7, un ejemplo de esta circularidad y mutua imbricación de planos puede darse cuando exteriorizamos un pensamiento relativo a una situación difícil que nos preocupa, y hacemos un holograma de ella en el espacio para poder mirarla. La observamos y tomamos consciencia de lo que no termina de encajar, introducimos una información que no habíamos podido mirar hasta entonces e incorporamos internamente el resultado de este nuevo holograma, modificando así el contenido original que habitaba nuestro pensamiento. Volveremos sobre esta dinámica más adelante.

En suma, la Pedagogía Sistémica aporta al campo de la educación:

- Un abordaje sistémico fenomenológico de la realidad educativa, que analiza a la institución como una organización, al aula como espacio relacional, y que toma en cuenta a la familia del estudiante como su primer sistema de pertenencia y lealtad.
- Una mirada sobre el propio lugar, sus determinantes y sus límites.
- Criterios ordenadores de la realidad para comprender a los actores en una situación educativa problemática e identificar vías hacia una solución
- Un método didáctico de investigación-acción, centrado en la configuración espacial, para acceder a información sustantiva de una situación.
- Capacidades para: ordenar y jerarquizar información, ampliar la percepción, descubrir las interrelaciones de los componentes de un escenario educativo.

¹² Ver los trabajos de Lynne McTaggart, periodista científica citada por Parellada Enrich, que muestra las evidencias de estas afirmaciones, en base a las grandes investigaciones y descubrimientos realizados por la ciencia desde fines del siglo XIX.

Parte II

Capítulo 3

La aventura de estudiar en la universidad. Avanzar, estancarse o abandonar

Introducción

Desde hace ya varias décadas sabemos que en la Argentina el 70% de sus estudiantes universitarios suspende su carrera sin concluirla. Más de la mitad de los jóvenes que cursan los tramos iniciales se retrasa sustantivamente o abandona. La suma de muchas inquietudes individuales alojadas detrás de estas cifras señala un problema que trasciende a cada individuo y lo vuelve social.

Fracasar en la universidad pone en juego, para cada estudiante, un proyecto personal muchas veces sostenido por estructuras y sueños familiares y agita la frustración de no realizar un anhelo que marcaría sus vidas en muchos sentidos. Al mismo tiempo, anida allí una cuestión social. Se trata de un sistema educativo y de instituciones que no responden a las expectativas de sus objetivos fundacionales.

Muchos son los trabajos que han mirado este fenómeno, múltiples han sido las lecturas y explicaciones que intentan dar cuenta de por qué las cosas son como son. Muchas las respuestas que aún quedan por encontrar y variados los caminos por recorrer en la búsqueda

da de nuevas comprensiones. Nunca es demasiado el esfuerzo cuando se trata de encontrar soluciones a un problema en el que se anudan tantas realidades.

Como tantos, también nosotros queremos comprender las razones del fenómeno que se cifra en aquellos porcentajes. ¿Es posible aportar nuevo conocimiento sobre los factores que lo explican? ¿Ha sido dicho todo acerca del rol que le cabe al individuo y a su contexto en ese proceso? ¿Cómo es el encuentro entre el estudiante y ese nuevo medio cuando lo que deviene es el desvío de la meta?

Sabemos que ese desvío no siempre supone un fracaso para el individuo. Bien puede ser la expresión de un cambio de deseo que lo lleva hacia otros horizontes. No hallamos allí ningún problema. El asunto que nos interesa no es el cambio de una vocación, sino aquellos casos en que ese devenir es percibido por el joven como un fracaso, y pervive en él como un anhelo no logrado.

Dedicamos esta primera parte del libro a explorar ciertas tramas de esa experiencia de encuentro que nos orienten en la búsqueda de respuestas.

Educación superior. Una historia de masividad y abandonos

Desde una perspectiva histórica el fenómeno de altas tasas de abandono universitario en la Argentina se enmarca en las transformaciones de su sector educativo desde mediados del siglo pasado. La cantidad de estudiantes en educación superior, incluyendo el nivel terciario y universitario, es la más alta de Latinoamérica ya que incluye cerca del 50% de los jóvenes de entre 18 y 24 años, y se ha expandido a una tasa promedio del 7% anual. Rasgos que hacen de este sistema el más avanzado de la región en su proceso de masificación con fuerte presencia del sector público¹³. En una década la población del nivel universitario pasó de ser 1,5 millones en 2004 a 1,9 millones de estudiantes en 2016¹⁴.

¹³ Esta evolución excede las fronteras de nuestro país. También en el resto de América Latina, a lo largo de un proceso que se ha caracterizado como la “era de la masificación de la educación superior”, la cantidad global de estudiantes de la región en los últimos 60 años pasó de los 270 mil a un número cercano a los 20

Como hemos dicho, esa expansión del acceso no se corresponde con el nivel de retención de sus estudiantes, ni en tiempo ni en forma, cuyas tasas de graduación son críticamente bajas comparadas con las del resto de la región, e incluso del mundo. De cada diez inscriptos solo egresan tres¹⁵. También son altos los indicadores de desgranamiento. En 2015, una proporción cercana al 45% de los estudiantes reinscriptos en la universidad no había aprobado más de una asignatura en el año anterior. En las carreras de Ingeniería la situación es aún más crítica, donde la tasa de graduación estimada es solo uno o dos estudiantes sobre diez matriculados. Si bien la información disponible solamente permite formular una dimensión aproximada del fenómeno, existe coincidencia en que el abandono de los estudios superiores reviste una especial gravedad y denota un cambio social de múltiples facetas. Aproximadamente sesenta años después de iniciada la era de la masificación en los estudios superiores, en la Argentina de principios del siglo XXI los jóvenes universitarios encuentran tan abiertas las puertas de entrada como las de una salida prematura. Es acerca de la naturaleza de ese cambio y de las causas de este fracaso sobre los que muchos seguimos buscando explicaciones.

Antes de enfocarnos en las razones de ese cambio nos detendremos un momento en la naturaleza de eso que se desea realizar, la carrera universitaria.

Hacer una carrera universitaria

Hacer una carrera universitaria es un hecho social que se experimenta desde una existencia individual. En lo inmediato habilita la

millones. En Brunner, J. J. (1990; 2007; 2012), también puede verse UNESCO (2010; 2011).

¹⁴ Ver las fuentes de datos de la evolución de la población de estudiantes en el Anuario de Estadísticas Universitarias 2014, SPU-ME y del Anuario Estadístico Educativo de la DINIECE – ME de 2004 y 2016.

¹⁵ Las fuentes disponibles no permiten calcular los porcentajes en forma directa, pero algunas estimaciones confirman estas proporciones, como la realizada por Kisilevsky (2002) sobre la base de las estadísticas de la Secretaría de Políticas Universitarias, para el período 1985-1998 en todas las carreras de la UBA. Para otras estimaciones sobre el fenómeno de la deserción universitaria puede verse García de Fanelli, 2004 y 2005, y Rabossi, 2014.

integración social de un sujeto bajo el estatus de “estudiante universitario”, más tarde lo será en un campo profesional. Entre ambas instancias se ubica el gesto de recibir un título universitario, en sí mismo investido de un específico sentido social, en la medida en que tiene el efecto de instituir una frontera. Como diría Bourdieu, esa “frontera mágica” que separa lo sagrado de lo profano. Una frontera que al separar al alumno aprobado de aquel que fracasa o abandona instituye una “diferencia de naturaleza”, inscribe al primero en una “categoría sagrada”, que tiene algo de nobleza (Bourdieu, 1997).

En nuestra sociedad, donde aún hay memorias del viejo anhelo de tener “un hijo doctor en la familia”, sobrevive la marca de distinción asociada al título universitario. Aspiraciones históricas de movilidad social que resuenan en aquellas cifras de ingreso masivo. La idea de poseerlo aún despierta la ilusión de pertenecer a una capa social rodeada de un estilo y calidad de vida que nuestro mundo reconoce como deseable y respetable.

Al mismo tiempo, hacer una carrera tiene sentido en referencia a un sujeto particular, con una historia y con expectativas singulares. Como afirma Dubet, el alumno universitario se constituye como autor de su propia educación cuando posee la capacidad de darle un sentido y de dominarla de acuerdo a las pruebas que se le imponen (Dubet y Martuccelli, 1996). Por eso supone un encuentro particular con un nuevo ambiente, cobija la posibilidad de sostener un proyecto personal, e iniciar una nueva instancia de individuación, como decíamos, se vuelve a la vez singular y separado de su contexto.

En virtud de lo dicho, la relación con una carrera, como toda relación con el saber contiene una dimensión identitaria. El éxito escolar produce un poderoso efecto de seguridad y de reforzamiento narcisista, y el fracaso, grandes daños en la relación consigo mismo, toda vez que la sociedad moderna tiende a imponer la figura del saber-objeto (éxito escolar) como pasaje a tener derecho a ser “alguien”. (Charlot, 2008)

Pensar el “fracaso” educativo supone la pregunta acerca del fracaso de quién y para quién, con relación a qué, ya que es una experiencia individual que vive en interpreta un sujeto. Abordar al sujeto de esa relación y dar cuenta de su actividad, supone formas de concebirlo, en las que nos basamos y a las que nos referimos en el Capítulo 1.

Principales abordajes en la investigación socioeducativa

La tradición teórica de la investigación socioeducativa reconoce un momento inicial hacia los años 1940 y 1950, especialmente en Estados Unidos, cuando los análisis tendían a explicar los resultados educativos en base a dos conjuntos de factores centrados en aspectos individuales del estudiante. Por un lado, un serie de factores personales como indicadores de racionalidad e inteligencia, y los efectos acumulativos de desempeños exitosos; y por otro, ciertos factores indicativos de la adscripción a valores de superación personal. En estos factores individuales quedaba cifrada la clave del logro (Boado, 2011).

Las críticas a este modelo, especialmente europeas desde inicios de los años '60, apuntaban al trasfondo de estas visiones que naturalizaban las diferencias de resultados. Se sospecha que quienes aparecían como triunfadores eran privilegiados por algo no explicitado de lo que carecían quienes fracasaban, que en última instancia eran vistos como inevitablemente condenados. Los trabajos de Boudon y Bourdieu en Francia; el informe de Coleman y de Bernstein en los '70 en Reino Unido, entre otros¹⁶, conformaron el escenario para el cambio de rumbo de las investigaciones de las ciencias sociales sobre acceso y trayectorias educativas. El contexto pasa a primer plano al poner el foco en factores extraacadémicos e intraacadémicos, y quedan sensiblemente relegados los aspectos psicométricos, la propensión racional y la adscripción al logro.

Los estudios se especializan cada vez más en los factores relativos al contexto social, demográfico, cultural y económico; o bien, a aquellos que hacen a la institución educativa. Se reconoce que ambos conjuntos de factores tienen un efecto innegable en el desempeño, si bien se admite una amplia variabilidad de sus impactos según los países.

Los enfoques macrosociológicos, centrados en el contexto socioeconómico, que toman en cuenta aspectos del ámbito familiar del estudiante, miden dos grandes dimensiones, una de carácter estructural y otra funcional. En la dimensión estructural (*background*) se incluye

¹⁶ Entre otros, puede verse los trabajos de Jenks y colaboradores en 1972; de Bowles y Gintis de los años '70, y de Carnoy en los '80 en Estados Unidos.

el nivel socioeconómico, la ocupación y la formación de los padres, los recursos culturales, la estructura, tamaño y completitud del hogar, etcétera. La dimensión funcional (*clima*), comprende factores relativos a la dinámica del contexto en el que vive el alumno, por ejemplo las relaciones padres-hijos, el uso del tiempo en el hogar, las expectativas y aspiraciones de los padres, los hábitos, las costumbres, entre otros.

Por su parte, la preocupación por el impacto de los factores intraacadémicos, referidos al espacio propio de la enseñanza, surge de la mano del desarrollo de políticas sociales educativas desde fines de los '40 en Europa, y una década más tarde en Estados Unidos. Entre los polos de aquel determinismo individual y el de la sociedad, emergió el interés en desentrañar la trama oculta institucional que explicara las diferencias en las trayectorias de logros y fracasos académicos y sus determinantes. Este interés corresponde a los modelos organizacionales que miran la interacción institución-estudiante, y buscan explicar qué, cómo y cuánto hace la institución educativa por sus estudiantes en sus diversos niveles.

Desde la perspectiva de la institución se interpreta que el abandono es una medida de su eficacia. La deserción, así como el retraso en el ritmo de avance curricular, esto es, el desgranamiento, son la contracara del desempeño esperado por una organización educativa (Latiesa, 1992). En este contexto emergieron análisis sobre sus distintos componentes: los recursos materiales, los dispositivos administrativos y los pedagógicos, el clima organizacional, la praxis docente, etcétera, señalados como importantes en un sentido amplio. Desde las últimas décadas en ellos tiende a cifrarse la responsabilidad que le cabe a la gestión institucional en los problemas de inserción en la universidad. (Tinto, 1982, 1992, 2003).

Otro conjunto de estudios influenciados por la microsociología y la psicología se centran preferentemente en el sujeto, se interesan por la perspectiva del estudiante y su proceso de inserción, como también en su interacción con el ambiente institucional y sus actores. Por último, en la búsqueda de explicaciones más abarcadoras que dieran cuenta de la complejidad del fenómeno educativo y las diferencias de resultados, cobran forma abordajes multidisciplinares que combinan elementos de los diversos modelos entrelazando factores de muchos de ellos (Himmel, 2005).

Hallazgos de las investigaciones y perspectivas críticas

Aquellos trabajos del campo de la macrosociología, interesados en la dimensión estructural de los orígenes familiares, han hallado que la apropiación social de la educación no resulta permeable a cualquier tipo de contexto socioeconómico y cultural. La estructura de desigualdades sociales preexistente tiene un efecto reproductivista que aporta una clave para comprender las diferencias de logros posteriores. Las posiciones ocupadas en la escuela por los niños, o en la universidad por los jóvenes, son correlativas a las posiciones de los padres en el espacio social. Así, las diferencias de aptitud (en un individuo) son inseparables de las diferencias sociales derivadas del capital heredado. Por esta razón, el *habitus*¹⁷ tiende a reproducir en los nuevos miembros las diferencias sociales preexistentes. Bourdieu, ha desarrollado esta teoría de la acción especialmente en sus estudios sobre los primeros niveles de enseñanza. En el marco del cambio estructural de posguerra que impulsó la universalización del acceso educativo, la línea de la “reproducción de la desigualdad” permitía explicar los límites de la movilidad social en casi todos los países de Europa y de América¹⁸.

Así, las denominadas *sociologías de la reproducción de la diferencia*, han destacado la correlación entre bajo rendimiento, bajos ingresos y bajo capital cultural. Desde esta concepción, el recorrido educativo de una población atraviesa un proceso de selección, en el cual la enseñanza superior desempeña el rol de filtro social que regula aquella movilidad. Las asimetrías en el acceso y en el egreso evidenciadas en las universidades de diversos países aportaron evidencia empírica a esta observación.

Sea cual fuere el nivel educativo del que se trate, al estudiar el *fracaso escolar* la teoría de la reproducción se basa en las correlaciones estadísticas para explicar por qué, y a veces cómo, los alumnos terminan ocupando tal o cual posición en ese ámbito. En esta línea se destacan los trabajos de Bourdieu y Passeron (1970), Baudelot y Es-

¹⁷ El concepto de *habitus* ha sido desarrollado por la sociología de la reproducción (Bourdieu, 1991), entendido como disposición o sistema de disposiciones, le asigna el sentido de “contexto incorporado” por el sujeto, cuyo efecto es delimitar su comportamiento. Se trata de una mirada, un ojo, una categoría de percepción, de apreciación y de pensamiento tales que hacen al sujeto capaz de captar lo que diferencia ciertas propiedades inscritas en las personas.

tablet (1971), Bowles y Gintis (1976), y los posteriores de Duru-Bellat (1988) y Langouet (1994). (Forquin, 1983; Van Haecht, 1999)¹⁹. El supuesto que orienta a una parte de esa sociología es que las diferencias en el desempeño estarían vinculadas a la desigual distribución social de los recursos que forman el capital cultural de un sujeto. Afirman que existe una relación de causa efecto entre ciertos factores y los resultados.

Esa relación de causalidad ha sido cuestionada por estudios más recientes, tanto por la forma del modelo como por la evidencia empírica. Desde el punto de vista teórico metodológico, sostienen que una correlación no es suficiente para afirmar relaciones de causalidad entre factores²⁰. Para encontrar las causas es necesario identificar las dinámicas que subyacen a esa correlación, los mecanismos y las mediaciones que llevan a un resultado. Desde esta perspectiva crítica, Charlot (2008) repara en los límites del enfoque reproductivista, al sostener que las correlaciones estadísticas solo permiten afirmar que las variables socioeconómicas y los resultados escolares tienen “algo que ver” entre sí, pero solo eso. En un intento por ir más allá, su sociología de la relación con el saber vuelve a poner la mirada en el sujeto desde una nueva perspectiva, situándolo en un contexto amplio.

Más allá de los límites que hemos señalado, los estudios estadísticos han aportado una valiosa evidencia empírica que no deja dudas acerca de la incidencia del estrato socioeconómico en la posibilidad de que el estudiante logre un buen ajuste y adaptación en el ingreso a la universidad. En el mismo sentido, las investigaciones en América Latina sobre el fracaso en la educación superior confirman el peso del capital cultural del hogar. Espíndola y León (2002) encuentran que los padres de los estudiantes desertores no superaban el nivel de instrucción media, y que las oportunidades para estos hijos, tanto educativas como sociales, eran inferiores a las de quienes venían de hogares con educación superior. Nuestras propias investigaciones

¹⁸ Para estudios sobre el continente europeo ver Crompton (1993) y Wright (1997). Para el caso uruguayo y el resto de América Latina, ver Boado (2011).

¹⁹ Entre este tipo de trabajos también puede verse: Latiesa (1992); González Barbera (2003); Ana María Ezcurra (2005; 2007); Gil Flores (2009); Goldenhersh, Coria y Saino, (2011); Saltalamacchia (2012); Blanco et al. (2012). Además, puede verse la revisión bibliográfica de A.M. García de Fanelli (2014).

²⁰ Hacemos referencia a los desarrollos abordados por Bernard Charlot (2008).

sobre la población de una universidad argentina, como veremos más adelante, confirman estas evidencias.

No obstante, estos hallazgos no han impedido reconocer que no hay factores que por sí mismos determinen la posibilidad de lograr una buena *performance* o de fracasar. En cada caso es muy variada y contingente la combinación de elementos que aportan una parte de la explicación²¹. Resta asumir el desafío de evaluar si en esa trama hay factores más determinantes que otros.

Otras críticas a los reproductivistas se remiten a la evidencia empírica. Así Werner (1989) señala que si bien está comprobado que los hijos de sectores con bajo nivel de instrucción tienen muchas menos oportunidades que otros para acceder a la universidad, no deja de ser cierto que, aunque en proporciones menores, muchos de ellos han logrado y logran ingresar. En ese orden también Charlot (2008) subraya las insuficiencias de los análisis en términos de posiciones sociales, que no permitirían explicar el mal desempeño de estudiantes de origen sociocultural alto.

Desde su desarrollo de la sociología del sujeto, y la relación con el saber, Charlot también se distancia de estas explicaciones sustancialistas por su modo de concebir al sujeto. De ellas afirma que tienden a buscar la verdad del sujeto en características intrínsecas internalizadas y permanentes, sin tomar en cuenta las relaciones del sujeto con los otros en el seno de un sistema o estructura. En oposición a ello, el autor sostiene que un individuo no es una sustancia cerrada en sí misma e inalterable, sino el producto de sus relaciones. Como ya hemos dicho, en ese proceso no “interioriza” el mundo sino que se lo “apropia”. Esta noción es clave para avanzar en la comprensión de la experiencia escolar o académica de los sujetos. La idea de “apropiación” permite concebir un sujeto activo en la acción de interpretar y de dar sentido a su posición social, que expresa lo específico

²¹ Las investigaciones de Di Gresia, Porto y Ripani; Schiefelbein y Simmons; Pratt, y Ramírez-Herrera, Osornio Castillo, entre otros, asumen la complejidad del fenómeno y analizan en forma integrada el impacto de varios factores: la educación y la ocupación de los padres, el nivel de ingresos económicos junto a la situación laboral del estudiante, y la existencia de ayudas económicas extra familiares, las características demográficas, así como el tipo de escuela y *performance* del nivel secundario.

y singular de su experiencia más allá de los límites impuestos por las condiciones sociales (Charlot, 2008).

De esta perspectiva se derivan dos proposiciones significativas: que el cambio es posible por la vía de la modificación de las relaciones del sujeto, y que éste tiene un rol activo en ese entramado, a diferencia del carácter pasivo que los otros le asignan²².

Para sortear esos límites, el enfoque de Charlot se sitúa en la perspectiva del sujeto y presta atención a la actividad que pone en marcha el estudiante. Se interroga por el sentido que la situación educativa tiene para él, y mira las relaciones que mantiene con los otros. Se propone comprender cómo se construye la situación del estudiante que fracasa ante un aprendizaje. Cuál es el proceso que produce el impacto observado, cuáles serían los dispositivos que articulan la vinculación entre un factor y el resultado. Es decir, cómo opera en el rendimiento esa incidencia del contexto. En suma, piensa el acceso a la educación como una compleja trama de relaciones entre el sujeto, el saber y los factores que lo atraviesan²³.

Estos rasgos encuadran la perspectiva de Charlot en lo que hemos nombrado como enfoques sistémicos que asumen un marco multidisciplinar, y haciendo eje en la trama de relaciones combinan elementos de modelos sociológicos y psicológicos. En ese marco también situamos las investigaciones de Claudia Messing (2009), quien trabaja desde un enfoque psicológico inter y transgeneracional, ya que mira al sujeto a través de sus relaciones constitutivas de orden familiar. Su investigación propone detectar la correlación entre las nuevas sintomatologías vocacionales y ocupacionales y los modelos de autoridad familiar internalizados por los jóvenes. Su propuesta encuentra allí el nudo que explica los problemas de los jóvenes universitarios y el proceso que condiciona sus posibilidades de sostener sus proyectos personales.

²² Esta crítica alcanza a los primeros desarrollos del concepto de *habitus* de la sociología de la reproducción, en tanto asigna al sujeto una naturaleza tal que lo constriñe a un cierto comportamiento predeterminado del que se derivaría, casi necesariamente un cierto resultado escolar. Se señala que el trabajo empírico de Bourdieu no ha prestado la suficiente atención a la diferencia entre la posesión del capital y la activación del capital. Los posteriores trabajos del sociólogo francés han revisado estos supuestos.

Otros autores se interesan por el proceso que se pone en juego al ingresar a la universidad, y buscan los mecanismos que explicarían la vinculación entre contexto y resultados académicos. Indagan sobre la lógica del proceso y sus dinámicas, asignan un rol activo al individuo, interesándose por sus formas de percepción y sus representaciones sociales. Entre ellos se destacan los trabajos de Alain Coulon (1995, 1997), quien desde un abordaje inspirado en la etnometodología analiza la inserción en el contexto institucional en base al concepto de afiliación. Su mirada dinámica de las relaciones lo lleva a afirmar que las instituciones en las que vivimos se construyen social, cotidiana e incesantemente. Sostiene la hipótesis según la cual si el sujeto logra afiliarse a la universidad, logrará alcanzar su estatus de *estudiante*, y por lo tanto tendrá éxito en permanecer en la carrera (Coulon, 1995).

Nuestro propio abordaje, que se caracteriza por su mirada sistémica, se inscribe en la línea de los trabajos de la sociología de la relación con el saber y, como se desprende de los desarrollos conceptuales de los capítulos 1 y 2, recoge nociones de una variada gama de enfoques. Como Charlot, nos interesa conocer el proceso, los mecanismos y mediaciones que unen contexto y sujeto. Y, como se comprenderá más adelante, converge en gran medida con los hallazgos de la mirada transpersonal de Messing, centrada en los vínculos padre-hijo.

Compartimos con Coulon su interés por la relación con el contexto institucional, e intentamos pensar el proceso que subyace a esa posibilidad de alcanzar la afiliación que el autor entiende como la puerta hacia el logro académico. Nuestra inevitable mirada multidisciplinar nos llevó a tratar de pensar la lógica de un proceso que no por individual y subjetivo deja de estar atravesado por las marcas y tensiones que enlazan al estudiante con sus sistemas de pertenencia.

Un caso de investigación: estudiantes de la Universidad Tecnológica Nacional

²³ En este marco de la “sociología de la relación con el saber”, cuyo enfoque reúne elementos de la sociología y la psicología, se inscriben los trabajos en los que funda Charlot sus concepciones teóricas, entre ellos: Beillerot, Jacky; Bouillet, Alain; Blanchard-Laville, Claudine y Mosconi, Nicole (1989) y Beillerot, Jacky; Blanchard-Laville, Claudine y Mosconi, Nicole (1996).

Para comprender las razones por las cuales puede fracasar la iniciativa de un joven de hacer una carrera universitaria elegimos una población: los estudiantes de las carreras de Ingeniería de la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional. Su proceso de inserción y los devenires de sus trayectorias serán analizados en el Capítulo 4. Como veremos, la evolución académica de esta población tiene características similares a las que hemos señalado para la educación superior en nuestro país y en la región.

Estudiar Ingeniería en la FRBA UTN

Las carreras de Ingeniería en la Argentina han tenido en las primeras décadas de este siglo un cierto incremento alcanzando una población total cercana a los 110.000 estudiantes en 2015. Los nuevos ingresantes rondan los 40.000, pero para el mismo período la cantidad de egresados es sustantivamente menor, cercana a los 8.000 estudiantes, lo que equivale a una tasa de graduación del orden del 21%²⁴. Una de las instituciones especializadas en la enseñanza de las diversas áreas de esta disciplina es la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), que inició sus actividades en 1953 como Universidad Obrera Nacional, nombre con el que fuera creada en 1948, revistiendo el carácter de entidad pública, de ingreso libre y gratuito. Su creación se debía, en parte, al objetivo de constituir un escenario propicio para el ascenso social de los grupos socioeconómicos bajos. La figura del estudiante universitario trabajador, que daba nombre a esta universidad, reivindicaba la extinción de barreras sociales para todo aquel que aspirase a alcanzar una formación académica superior. Es la única universidad del país cuyas sedes se distribuyen por todo el territorio nacional.

La Facultad Regional Buenos Aires (FRBA), es su sede más importante en magnitud y funciona desde los orígenes de la UTN. En 2015 contaba con un total aproximado de 16.000 estudiantes. Estos son mayoritariamente varones (85%), menores de 22 años, solteros que no trabajan, y residen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, o en la Región Metropolitana del Gran Buenos Aires. Tienden a provenir de hogares de sectores socioeconómicos medio y medio bajo, con relativo predominio de instrucción de nivel superior del padre y la

madre, quienes suelen desempeñarse como empleados, docentes o profesionales²⁵.

Nuestros primeros análisis de la población de la FRBA buscaron identificar los factores de mayor incidencia en el rendimiento. La investigación se basó en el estudio de dos universos: 1) el total de los 4.035 estudiantes que aspiraban a acceder a sus carreras de ingeniería en 2011; y 2) el total de los 1.737 jóvenes que ese año logró ingresar, equivalente al 43% de esa población.

En el primer caso, nos proponíamos explicar el fracaso en el examen de ingreso; en el segundo, las diferencias de logros académicos durante el primer año. Con ese fin analizamos la distribución de diferentes variables de orden sociocultural, demográfico y personal y realizamos estudios de regresión lineal²⁶.

Para ingresar a la FRBA, al igual que en todas las regionales de la UTN, los estudiantes deben aprobar un examen de admisión. El porcentaje de aprobación del ingreso durante el último decenio ha oscilado entre el 37% y el 45% de los aspirantes. El examen para el ciclo lectivo 2011 dejó afuera de la universidad, al menos en esta instancia, al 57% de los jóvenes que proyectaron en ella su futuro cercano.

Los planes de estudio de las diversas especialidades de Ingeniería estiman una duración total para las carreras de entre cinco y seis años. Para mantener la condición de alumno regular se debe aprobar un mínimo de dos exámenes finales por año.

En la etapa inicial, los posibles desenlaces son fundamentalmente tres. El joven logra insertarse y cumple con las expectativas institucionales; abandona la carrera; o bien, sucede una situación intermedia variada en formas en la que el estudiante permanece en la universidad pero avanza a un ritmo sustantivamente más lento que lo propuesto en el plan de estudios.

²⁴ Las tasas surgen de estimaciones sobre la base de datos de la SPU del ME, y de acuerdo al método definido por Kisilevsky para obtener la tasa de finalización (Kisilevsky, M. y Veleda, C., 2002).

²⁵ La información sociodemográficos sobre su población actual es un indicador de los cambios del contexto y desvíos, si bien este aspecto de su razón fundacional, en cierto modo parece perdurar en algo tan etéreo como eso que llamamos clima o mentalidad institucional.

Para quienes logran ingresar comienza una nueva etapa con barreras que muchos no podrán sortear, y es así que la cohorte va perdiendo integrantes. Si se miden los logros en función del diseño del plan de estudios para primer año, se obtiene un mapa del rendimiento académico. Los datos del desgranamiento (rezago), y de la eventual deserción de la cohorte, permiten pensar, la eficacia de la propuesta institucional en esta etapa inicial.

El primer 10% abandona antes de mitad de año, otro tanto no logra regularizar ninguna asignatura en el primer año. Del universo de ingresantes cerca del 40% no ha aprobado el final de ninguna materia al finalizar el ciclo lectivo. De las 7 u 8 asignaturas del primer año de Ingeniería, los estudiantes de la cohorte 2011 regularizaron un promedio de 3,3 cursos y aprobaron en promedio el final de dos asignaturas²⁷.

De este modo, se inicia el camino del desgranamiento, ya que para muchos el primer año del plan de estudios tomará varios de cursada y de intentos de buscar nuevas estrategias para superar obstáculos, o de repetir las mismas sin obtener logros. Comienza una lucha de perseverancia y voluntad contra el sentimiento de frustración que interpelará a un gran número de estudiantes y los llevará a preguntarse sobre el sentido de una decisión tomada un tiempo atrás. Un mundo de experiencias e intentos que un número más que significativo vive como individual, casi sin saber que son muchos los que atraviesan por sentimientos tan similares. Sobre este mundo hablaremos en el Capítulo 7. El proceso, sus componentes y las actitudes personales serán abordados en los Capítulos 4, 5 y 6.

En un primer estudio de esta cohorte nos propusimos conocer aquellos factores que tuvieran correlación con el tipo de desempeño. Los resultados nos permitieron llegar a conclusiones que están en la misma sintonía de muchos trabajos precedentes sobre el fenómeno del abandono y desgranamiento.

²⁶ El desarrollo de este análisis multivariable y los resultados de la aplicación de diversas pruebas estadísticas para el total de la cohorte 2011 de la FRBA UTN, así como el perfil de los estudiantes según el tipo de rendimiento, puede verse en Montequín, A. (2015). Encontrarse con la carrera universitaria. historia, tensiones y alternativas en la Universidad Tecnológica Nacional. Tesis de Doctorado, UTDT, Ciudad de Buenos Aires. Cap. 5 y 6 y Anexos I y II en <https://utn.academia.edu/>

En el caso de los 4.025 aspirantes, la regresión estadística aplicada sobre el total evaluó la incidencia de seis determinantes: el género, la edad, el lugar de residencia, la situación laboral del estudiante, el nivel de educación del padre y el nivel de estudio de la madre²⁸. Pudimos verificar que los cinco últimos factores tienen incidencia significativa sobre la posibilidad de aprobar el ingreso, en tanto que el género no tiene impacto en los resultados.

Más específicamente, se estableció que un año más de edad reduce esa posibilidad cerca de un 3%, manteniendo el resto constante, también si el estudiante trabaja por necesidad económica su *performance* se ve reducida. Es más favorable el resultado para quienes residen en la Ciudad de Buenos Aires, cuya posibilidad de éxito se ve incrementada cerca de un 5% respecto de los que viven en la zona metropolitana. Por último, la educación de ambos padres tiene un impacto positivo en la *performance*, incrementándola cerca de un 1% en cada caso, si todo lo demás se mantiene igual.

El estudio de regresión aplicado a toda la cohorte (1.737 casos), indagó sobre los mismos determinantes, esta vez sobre la *performance* en el primer año de carrera medida en cantidad de finales aprobados. Los resultados obtenidos fueron similares a la medición anterior. La edad es también un factor de incidencia negativa, aunque su peso es algo menor, ya que un año más de edad en este caso reduce el nivel de logros en un 1,7%, manteniendo el resto constante. Por su parte, el hecho de que los estudiantes estén empleados reduce la *performance* universitaria en un 12%. El grado de instrucción de los padres tiene también un impacto positivo: un año más de educación de los padres genera un aumento de la *performance* de los estudiantes en un 1% aproximado, manteniendo el resto de las variables constantes.

En suma, el estudio de ambos universos encontró los mismos factores determinantes del logro académico: la edad, la situación laboral, el lugar de residencia del joven, y el nivel educativo alcanzado

²⁷ Para un análisis más detallado de la evolución de la cohorte 2011 de la FRBA UTN, puede verse Montequín, A. (2015). Op cit., Caps. 5 y 6.

²⁸ Puede verse Montequín, A. (2015). Op cit., Caps. 5 y 6 y Anexo III con resultados del Modelo de Regresión Lineal y el Modelo PROBIT en el link: https://drive.google.com/file/d/19qPaeMRJ-KnjC-mgvJu4jChx_GWToWXC/view?usp=sharing

por el padre y por la madre, habitual indicador del capital cultural del contexto de origen. Tampoco en esta población el género del estudiante afecta su probabilidad de obtener logros.

Como han concluido muchos otros, nuestro análisis ha detectado correlación entre variables demográficas y de contexto, que si bien describen y confirman incidencias, no son suficientes para afirmar relaciones de causalidad entre factores. Dejan abiertos nuevos interrogantes. Quedan por identificar el proceso y los mecanismos que explican esa correlación.

Explorando otros abordajes

En la búsqueda de respuestas procuramos trascender las fronteras del análisis de correlación de variables y explorar otros abordajes. Por lo tanto, descartamos la alternativa que adoptan otros enfoques, que optan por ampliar y diversificar la gama de variables, manteniendo la metodología. Estos estudios descriptivos que reconocen la multiplicidad de factores intervinientes en el proceso de inserción universitaria y la complejidad de sus interrelaciones, difícilmente llegan a distinguir jerarquías entre tales factores causales, o dar cuenta de la lógica que los articula o explica.

Preferimos trabajar tomando en cuenta la percepción que tiene del proceso el propio protagonista, asumiendo un abordaje cualitativo centrado en un número reducido de casos. Interesados particularmente en la incidencia del contexto familiar, avanzamos guiados por la necesidad de entender los modos concretos a través de los cuales los padres poseedores de un elevado capital cultural facilitan el progreso de sus hijos, o bien los de los grupos más desfavorecidos o de bajo capital no lo favorecen.

La adopción de un método y enfoque alternativo fue estimulada por algunas de las observaciones antes referidas, sobre la necesidad de explicar los resultados en casos que no confirman las predicciones de las correlaciones estadísticas. En efecto, hay –y hubo en otras épocas– estudiantes de sectores desfavorecidos que cursan con éxito su carrera universitaria; como también otros de grupos sociales altos que abandonan no por razones vocacionales. Como lo recuerda Si-

mondon (2012) estas aparentes contradicciones son útiles porque estimulan nuevas preguntas.

A continuación describimos brevemente la metodología que esa búsqueda nos llevó a adoptar y en la que enmarcamos nuestro trabajo de campo.

Metodología

En nuestro abordaje combinamos el análisis estructural y el genético o histórico. Como diría Durkheim, (1993): “Ese punto matemático que es el presente no nos permite hacernos la mínima idea de la trayectoria de una institución, o de una persona. Aquello que la inclina en tal o cual sentido son las fuerzas que están en su interior, que la animan pero que no se asoman a la superficie. Para conocerlas es preciso verlas actuar en el tiempo; es solamente en la historia que se manifiestan en sus aspectos progresivos” (p. 15).

La observación de la historia de un sujeto desplegándose en el tiempo en su trama de relaciones, es un modo de pasar del análisis estructural que observa y compara rasgos sociodemográficos hacia el estudio de un proceso. Supone el intento de articular las visiones tradicionales de la sociología y de la historia, equivale a mirar esa “trayectoria” de la que hablaba Durkheim.

Por ello, para comprender la situación de los jóvenes cuyos diversos resultados académicos no podían ser explicados exclusivamente por la presencia de los factores surgidos del análisis estadístico, nos acercamos a mirar su proceso de encuentro con la universidad. En base a la historia de vida narrada por el estudiante desarrollamos una investigación centrada en su experiencia individual, incluyendo sus actividades y conductas; sus tensiones, sensaciones y sentimientos; su relación con el otro, así como los discursos que produce para dar cuenta de su vivencia.

Nuestro estudio exploratorio se basó en 27 casos seleccionados entre estudiantes de carreras de Ingeniería de la FRBA, que se encontraban en diferentes momentos de su trayectoria, y cubrían un variado espectro de resultados: desde estar próximos a graduarse hasta haber abandonado la carrera. De ese total, un grupo de 15 jóvenes había ingresado el año anterior, y el resto había comenzado la carrera entre doce y seis años antes²⁹.

Según el rendimiento académico, medido en las materias aprobadas, y continuidad en la carrera, organizamos tres grupos:

- a) Estudiantes que lograron insertarse adecuadamente; el 33% de los casos.
- b) Estudiantes con baja *performance*, pero que continuaban en carrera; representaban el 30%, del total,
- c) Estudiantes que abandonaron la carrera con nulos o muy pocos logros; el 37%.

El grupo estaba integrado por un 82% de varones y 18% de mujeres, que tenían entre 19 y 40 años. Entre las características socioculturales, los casos presentaban una relativa homogeneidad en el nivel de instrucción del hogar, ya que en el 89% de los casos uno de los progenitores o ambos, habían atravesado total o parcialmente una experiencia educativa en el nivel superior, sea terciaria o universitaria³⁰.

Las fuentes y su abordaje: entrevista, genograma, diagrama de fuerzas

Para acceder a la experiencia de cada estudiante, nuestra fuente fue la propia voz de cada individuo, a partir de varios instrumentos, algunos de los cuales fueron diseñados por nosotros especialmente para este tipo de investigación. Entrevistas en profundidad y representaciones gráficas que permitieron relevar aspectos de su biografía, así como sus percepciones del encuentro con la universidad³¹.

El primer gráfico representaba el árbol genealógico que describe la estructura familiar del joven: sus padres, sus hermanos, sus abuelos y, en algunos casos, sus bisabuelos. Para cada miembro se indicaba el nombre completo, la fecha y lugar de nacimiento y fallecimiento, la educación y la ocupación. Además, se simbolizaba la calidad del vínculo percibido por el joven con cada uno de sus familiares (íntima/distante; buena/conflictiva), mediante el trazado de diferentes tipos de líneas. Por último, el alumno asignaba a cada uno de

²⁹ El trabajo de campo se llevó a cabo en 2012, con estudiantes que habían ingresado en 2011, o bien habían solicitado la reincorporación entre 2006 y 2009. La muestra se obtuvo a partir de enviar un número aproximado de 7.000 mensajes electrónicos a estudiantes de varias cohortes de la FRBA. De ese universo, cerca de 200 respondieron a una encuesta, y de ellos unos 40 jóvenes aceptaron ser

ellos una palabra capaz de evocar su imagen interna de cada uno de los integrantes de su sistema familiar.

El segundo esquema consistía en un diagrama que representaba la imagen evocada por el estudiante del momento de su ingreso a la universidad. Se dibujaba una figura para la carrera y otra para el alumno/a, y en forma secuencial si incorporaban íconos para sus padres y sus abuelos. Se incluyeron trazos que simbolizaban el vínculo que el joven percibe con su carrera y con cada miembro de su familia, de acuerdo al mismo criterio que en el primer gráfico. La intención era recoger por medio de este esquema la percepción del estudiante expresada en imágenes, prescindiendo de la palabra.

En la historia de vida académica así relevada, prestamos atención a elementos de diverso orden, como la elección del colegio secundario, la experiencia académica previa y posterior al ingreso a la universidad. También, las circunstancias y motivaciones que acompañaron la elección de la carrera, su desempeño con énfasis en los obstáculos encontrados y en las estrategias de aprendizaje adoptadas. Indagamos características de dos contextos del joven: uno, el de origen, esto es, su sistema familiar; el otro es el conformado por el escenario de encuentro con la carrera representado por los otros –pares y profesores–, y por las reglas del juego –normas institucionales.

En lo concerniente al lugar del investigador, nuestra actitud frente a la entrevista, y al análisis en general de la información, tuvo como guía las reflexiones de Edgar Morin (2009) y su referencia a la *serendipity*, entendida como el arte de transformar los detalles “insignificantes” en índices que permitan reconstruir una historia por completo. Compartimos su punto de vista cuando señala que “el in-

entrevistados. Casi el 90%, de estos jóvenes provenían de hogares cuyo padre y/o madre tenían experiencia educativa, parcial o completa, en el nivel superior. Este porcentaje es llamativo, ya que supera en 25 puntos la proporción habitual entre estudiantes de la FRBA. El perfil sociodemográfico y académico de los 27 casos puede verse en el Anexo IV en el link: <https://drive.google.com/file/d/1l-wVKbjgFfQRV5hjSSHqxdlmLFIJSYKwP/view?usp=sharing>

³⁰ En la muestra los padres cuentan con un nivel de educativo mayor que el de las madres: el 78% de los padres y el 70% de las madres tienen estudios superiores completos o incompletos; el 4% de los padres no supera el nivel secundario incompleto, las madres de este nivel son 18%. Ver Montequín, A. (2013, 2014 y 2015).

³¹ Los diagramas y genogramas trazados por cada estudiante pueden verse en el Anexo V en el link: https://drive.google.com/file/d/1mn01-23W_Pf1rWoomuFz916FQGxao3p0/view?usp=sharing

investigador es alguien que no tiene una idea determinada y se encuentra en un nivel igualitario de búsqueda y compromiso con el objetivo de entender el proceso y hallar una solución” (p. 23).

No obstante ello, nuestra atención tiene un acento, es el que compartimos con el enfoque de la sociología de la relación con el saber. Miramos relaciones con lugares, personas, objetos, contenidos de pensamiento, situaciones, normas relacionales. Como lo afirma Charlot (2008) estas relaciones se articulan entre sí en configuraciones delimitadas, cuyo sentido en principio se ignora. El investigador analiza estas figuras, que construye reuniendo los datos empíricos en constelaciones, e intenta identificar los procesos que las caracterizan.

Nuestro abordaje parte del supuesto de que los factores socio-culturales de origen no son suficientes para explicar el logro o el fracaso en la universidad. Si bien el hogar aporta un capital al hijo/estudiante, afirmamos las siguientes proposiciones:

- 1) Para estar disponible el capital cultural requiere ser activado por el sujeto que lo hereda. Ello supone que lo reconozca, lo valore y lo use.
- 2) La posibilidad de que el sujeto active efectivamente su capital cultural está asociada a la naturaleza de los vínculos que lo enlazan con su contexto de origen y el lugar que en él ocupa.

Nos proponemos comprender el proceso que está en juego en el encuentro con el ambiente universitario, centrándonos en una revisión del modo de concebir al sujeto, haciendo foco en su sistema de relaciones, su proceso de individuación y sus formas de percepción. Aspiramos a aportar al científico social y al operador de campo nuevas herramientas y claves sobre las articulaciones de ese proceso, que les permitirían identificar nuevas formas para acompañar a los jóvenes que desean mejorar sus alternativas de inserción.

Capítulo 4

El proceso de encuentro con la universidad. Historias académicas comparadas

Introducción

El estudio cuyos resultados abordamos en esta primera parte tiene su origen en la identificación de dos problemas y dos necesidades:

- Los altos niveles de abandono, desgranamiento, y frustración en los estudiantes universitarios.
- La insuficiencia de los dispositivos de apoyo a los estudiantes en riesgo de fracaso académico.
- La necesidad de mejorar el diagnóstico de los factores que obstaculizan la inserción en la universidad.
- La necesidad de profundizar el conocimiento del proceso vivido por el estudiante en las situaciones de fracaso académico.

De allí surgieron algunas de las preguntas que nos guiaron en la investigación:

- ¿Cómo experimentan los estudiantes su proceso de ingreso a la vida universitaria?

- ¿Cómo es el proceso a través del cual los estudiantes de Ingeniería obtienen resultados académicos tan desiguales?
- ¿Es posible identificar regularidades en el proceso de estudiantes con resultados académicos similares?
- ¿Cómo es el proceso a través del cual la educación de los padres se traduce (y reproduce) en determinadas posibilidades educativas de sus hijos?
- ¿Qué circunstancias, fuera de las vocacionales, podrían explicar las diferencias de resultados académicos entre jóvenes de similares origen sociocultural?
- ¿Cómo intervenir para disminuir el fracaso académico o la frustración?
- ¿Qué otros indicadores, además de las materias aprobadas, permiten realizar predicciones sobre la calidad de la inserción, y anticiparse al abandono?
- ¿Es necesario intervenir para disminuir el abandono y el desgranamiento en las carreras universitarias?

La decisión de ingresar a la universidad implica para un sujeto un movimiento que, en mayor o menor medida, se sustenta en el deseo de realizar un proyecto individual. Sabemos, no obstante, que hacer una carrera universitaria no es una meta necesaria, ni el único ideal de inscripción social para una persona. Tampoco el abandono de los estudios es por sí mismo un factor de inquietud, o un hecho negativo. Sin embargo, para muchos jóvenes que no han mutado su motivación original, fracasar en el logro de su meta es motivo de frustración y un hito en su búsqueda de un lugar más allá del ámbito de origen. Por eso nos interesa seguir explorando caminos de comprensión que aporten herramientas para fortalecer esas trayectorias fragilizadas.

Sabemos que más allá de su significado a nivel individual, en lo que respecta a la institución en cuyo seno se desarrollan las carreras, el mapa que surge de los índices de rendimiento da cuenta de un fracaso de su específica misión social.

Por esta razón, a aquella última pregunta dimos una respuesta *a priori*: Sí, es necesario intervenir para mejorar la eficacia de las instituciones universitarias y para minimizar la frustración en los jóvenes que las transitan. De allí, la importancia que tiene para nosotros intentar mejorar el diagnóstico en situaciones de riesgo académico. Este es un paso imprescindible para realizar el objetivo último de nuestro trabajo de investigación-acción, que es buscar dispositivos innovadores para intervenir en los problemas de abandono y de excesiva duración de las carreras universitarias.

Un cambio de abordaje. De la correlación de factores a la exploración del proceso

Los trabajos preliminares sobre la población de estudiantes de la FRBA-UTN, como hemos referido, mostraron que algunas de sus características y ciertos factores de contexto inciden en su posibilidad de acceder a la carrera y de permanecer en ella con determinado grado de satisfacción. Entre los rasgos del contexto de origen pudimos comprobar una vez más el peso del capital cultural indicado por el nivel de educación del padre y de la madre. La pertenencia a una familia con instrucción superior mejora la probabilidad de éxito en la universidad. También sabemos que solo se trata de eso, de una probabilidad y no de una causa suficiente. Pudimos comprobar que en un número relevante de casos esta predicción no se cumple, en tanto que otros jóvenes de hogares con nivel de instrucción básica logran una buena *performance*. Estas evidencias justifican seguir explorando las razones que ayudarían a explicar este tipo de casos. Para comprender la lógica de estos devenires buscamos respuestas en el proceso que condujo al joven a la universidad y se despliega a partir de entonces.

El proceso de inserción en la universidad. Componentes y dinámicas

El ingreso y permanencia en una carrera universitaria supone el desarrollo de un proceso de encuentro entre un joven y un ámbito nuevo, y el despliegue de intercambios indispensables que, en primer lugar, le permitirán aprender el oficio de estudiar. El momento inicial es, también, un escenario para que en un presente se encuentran dos contextos y sus historias. En esa instancia se miden las inercias y expectativas del estudiante y su ámbito de origen con las propias de la institución.

En ese espacio-tiempo de aprendizaje compartido, rara vez es la relación con lo didáctico lo único que se pone en juego. También está la relación consigo mismo y con los otros, siempre presentes en tres componentes esenciales del proceso: movilización, actividad y sentido. Son los que en nuestro análisis referimos como: motivación, estrategias de aprendizaje y autopercepción.

En efecto, el proceso de inserción en la carrera comienza con una motivación y continúa por un camino en el que el estudiante va atravesando instancias con obstáculos que lo ponen a prueba.

En el comienzo, entonces, siempre hay un movimiento. La educación, más precisamente el aprendizaje, supone un trabajo individual a desplegarse en actividades. Para que ellas se produzcan es necesario que el sujeto se movilice y también tenga un motivo. Se ha discutido mucho sobre la primacía del objeto exterior que guía la acción o de algo interior que lo impulsa. En todo caso, nos interesa subrayar que ambas circunstancias suponen un movimiento, siempre hay un móvil que impulsa su actividad en una dirección.

Cada vez que el estudiante se sostiene en la ruta inicial, su conducta actúa como una fuerza de cohesión, y en cada nueva instancia esa fuerza puede ser desviada de la meta originaria; por ejemplo, estancarse o abandonar. El desenlace hacia una u otra alternativa dependerá, en parte, de las herramientas y estrategias con las que cuenta, y de su autopercepción en la que intervienen su afectividad y su emotividad.

Al ingresar a la facultad, el estudiante llega con un cierto equilibrio que condensa su historia previa, una trama hecha de expectativas, trayectoria escolar, características personales y sociofamiliares. La percepción de obstáculos supone una tensión entre sus recursos disponibles y los que ahora la carrera le demanda, y experimenta un

desequilibrio momentáneo. En esta primera etapa de la vida universitaria el estudiante es desafiado a adaptarse a ese nuevo ambiente académico, cultural y relacional, y sobreviene el sentimiento que Coulon (1997) ha llamado de “extrañeza”. Todo el proceso genera en él sensaciones de incomodidad, y de allí surge el impulso que lo llevará a emprender acciones en procura de la recomposición de un nuevo equilibrio.

Se inicia así un tránsito, impulsado por esa necesidad. El conjunto de movimientos, posicionamientos e interacciones que el estudiante despliega en ese tiempo constituyen sus estrategias que – cuando lo sostienen en su meta original– son estrategias para el aprendizaje. Si predominan sus logros y la incorporación es adecuada a la meta original, habrá alcanzado aquello que, como hemos visto, Coulon (1997) llama “afiliación”, hacerse miembro de la “comunidad”, es decir pertenecer a ese nuevo ámbito y permanecer en la carrera. La instancia de afiliación demanda un tiempo para la exploración y requiere que el sujeto incorpore la idea de proceso. Cuando el alumno ingresa debe poder soportar el “no saber” y, a la vez, desplegar todas las herramientas a su alcance para apropiarse de la cultura estudiantil.

En las estrategias frente a los obstáculos convergen componentes de orden psicológico y social. Son la expresión de sus recursos disponibles y sus puntos de apoyo. Tanto ellas como las motivaciones son la manifestación empírica de la trama que constituye al sujeto-estudiante. Allí está su capital y también su modo de apropiárselo, las capacidades personales moduladas en su desarrollo biográfico, el modo específico de percibir su contexto, de actuar y de relacionarse con él, su potencialidad actual y su proyección hacia el futuro.

Desde nuestra perspectiva, las estrategias no son necesariamente conscientes, ni son siempre producto de una elección racional. En efecto, los movimientos de un sujeto dentro de un territorio trazan un mapa que el propio actor rara vez conoce plena y conscientemente. Su diseño responde a acciones y reacciones no necesariamente premeditadas o conocidas de antemano. Por esa razón, decimos que no necesariamente contribuyen al aprendizaje y al logro de la inserción en la universidad, si bien como toda acción se orientan hacia una meta que habrá que descubrir.

Describiremos las características de los componentes y las dinámicas de este proceso, que varían en función de los resultados obtenidos por los estudiantes, si han logrado insertarse, o bien si se encuentran en riesgo de abandonar al encontrarse con dificultades que no pueden superar.

La experiencia de estudiantes de Ingeniería.

Alternativas para una trayectoria

Características del proceso de inserción en la carrera

La investigación permitió conocer las *motivaciones*, los *obstáculos*, los *recursos* y las *estrategias* tal como los perciben los estudiantes. En primer lugar, describimos los más frecuentes que dan un panorama general del proceso de inserción. Más adelante, analizaremos los componentes que predominan en cada caso, según el tipo de trayectoria académica.

Al explicar la génesis de su elección de carrera los estudiantes tienden a referir dos tipos de motivaciones, algunos hablan de un deseo personal; otros, aluden al anhelo de personas con quienes están relacionados. En sus relatos, la carrera es percibida como una meta en sí misma, que les aporta conocimientos, o bien los habilita para desempeñar una ocupación que les permite autodesarrollarse. Pero, también pueden verla como un medio capaz de investirlos con valores socialmente apreciados que les permitirá integrarse en un lugar de respetabilidad social. En este último caso, la carrera o la profesión son percibidas como una frontera entre *ser alguien* y no serlo, entre sentirse respetado y tener un buen nivel material de vida, o carecer de ello.

En la mitad de los relatos, el motivo es asociado con algún miembro de la familia, que aconseja o ya desempeña la profesión, en general el padre, o algún otro varón del núcleo familiar (abuelos, tíos, hermanos, cuñados, primos). Esta referencia al deseo de otros no siempre es connotada en forma positiva, pero se presenta como una fuerza relacionada con la elección. En un mismo joven pueden convivir razones de diverso orden que con frecuencia se refuerzan entre sí. Sin embargo, en más de un caso esta yuxtaposición puede no ser armoniosa, y ello se trasluce en tensiones y guerras más o menos silenciosas entre las diversas identidades del joven.

Los obstáculos experimentados por este grupo de estudiantes de Ingeniería son de diverso orden. Los más frecuentes derivan de déficits en el oficio de estudiante que le impiden cumplir en forma adecuada con las exigencias propias de una educación superior. Dedicar escaso tiempo al estudio, carecen de organización y planificación de las tareas, o tienen baja tolerancia al disciplinamiento. Todo ello repercute en la dificultad para asimilar contenidos, en particular de las asignaturas de los primeros años que suponen un salto significativo respecto de la formación del nivel secundario. En algunos casos, se suma su resistencia a aceptar las reglas del juego académico, cuestionan los estilos didácticos y las formas de evaluación del docente, o expresan baja tolerancia a la frustración cuando no son aprobados. Estas y otras actitudes debilitan su fuerza interna para aplicarse a la tarea, o encontrar el sentido de postergar un disfrute inmediato para dedicar su tiempo al estudio.

Algunos obstáculos se vinculan con factores materiales del contexto del joven. Los que interfieren con mayor frecuencia son la falta de tiempo por tener que trabajar durante extensas jornadas, u ocuparse en otras actividades, o bien carecer del hábitat adecuado para estudiar. Los más adultos, que tienen 30 años o más, experimentan sensaciones y sentimientos de incomodidad frente a sus pares de generaciones más jóvenes, como inhibición, extrañeza o vergüenza derivadas de sus diferencias culturales, de códigos de comunicación, o conocimientos.

Otras dificultades están más ligadas al mundo interno del sujeto y se originan en déficits de autoconocimiento que generan dudas, contradicciones o falta de claridad en su vocación, sacando a la luz puntos críticos de su motivación. En estos casos el obstáculo se manifiesta como una sensación que toma y domina su ánimo: la pérdida de entusiasmo e interés, o desvalorización de los contenidos de la carrera y de la futura profesión. Un rasgo predominante es la falta de claridad o contradicción en sus deseos respecto de la carrera elegida.

Por último, ciertas características del cuerpo docente pueden llegar a verse como un obstáculo para el aprendizaje. Muchos estudiantes se lamentan por la falta de actualización de los conocimientos de algunos profesores, por sus estilos didácticos poco claros, deficientemente articulados con la carrera o alejados de la práctica profesional. En

otros casos, es su personalidad la que se percibe como una barrera, por su modo de dirigirse a los alumnos. Estos rasgos que el estudiante experimenta como negativos dañan su relación con el profesor y a la vez afectan el clima institucional. Ese deterioro es lo que para muchos estudiantes termina constituyendo un gran obstáculo porque les lleva desconocer el rol de autoridad del docente frente al curso.

Para hacer frente a los obstáculos, el estudiante puede hacer uso de recursos de diversa naturaleza y procedencia que se instrumentan en el marco de sus estrategias de aprendizaje. Algunos son disposiciones y condiciones generadas en su contexto de procedencia. Otros son los que la institución pone a su alcance y él se debe apropiarse. Por último, están los que el joven tiene que buscar más allá de los límites de la institución.

Los referidos con mayor frecuencia por los estudiantes son: los hábitos y las actitudes que traen consigo. Se destacan entre ellos, el impulso personal que los dispone a involucrarse positivamente en situaciones generadas por la facultad, la capacidad para reconocer y apropiarse de las reglas de juego institucional, y las habilidades sociales para relacionarse con sus pares. Por su parte, estas actitudes van asociadas a otros atributos, como la buena formación previa o los hábitos adquiridos en el desarrollo de actividades no académicas, como la militancia política o en organizaciones religiosas.

Otro conjunto lo constituyen los recursos materiales y las redes de relaciones, como: la disponibilidad de mucho tiempo libre y de espacio físico en su hogar para aplicar al estudio; el capital cultural derivado de la formación y ocupación del padre y de la madre, de los abuelos o de otros familiares cercanos; el acompañamiento afectivo de los miembros de su familia. Por último, los materiales de estudio suministrados por los profesores de la carrera y los que circulan por Internet.

Es posible reconocer en la sociogénesis de estos recursos la matriz del campo familiar y de su biografía individual, ya incorporados por el joven antes de haber ingresado a la universidad. En la mayoría de los casos esta posesión se encuentra naturalizada y sus portadores perciben esos recursos como atributos personales, y rara vez son conscientes de la íntima vinculación que guardan con su ámbito de origen.

En la universidad también pueden encontrar los recursos que allí están a su disposición. El estudiante puede acudir a consultas

extras con profesores y tutores, o pedir colaboración a sus compañeros; ciertos instrumentos de apoyo pueden no ser tan visibles pero son accesibles, y el alumno solo tiene que procurar conocerlos y tomarlos. Para acceder a material de estudio se debe estar debidamente informado, como los documentos *on line* que circulan en ciertos foros. Por fuera de la facultad, algunos estudiantes recurren a profesores particulares, como también a ayuda profesional no académica: psicólogos o psicopedagogos que los acompañan en diferentes procesos relacionados con su condición de estudiante.

El proceso según las diferentes trayectorias

Sobre la base de la observación de las trayectorias académicas de cada uno de los casos, pudimos distinguir las estrategias adoptadas por quienes logran insertarse, de las que predominan en el estudiante que abandona la carrera, y las que tienden a caracterizar a quienes continúan pero avanzan muy lentamente o se encuentran estancados.

A continuación describimos sintéticamente los rasgos del proceso de inserción que distingue a cada tipo de trayectoria en función de las motivaciones, los obstáculos, las estrategias y los recursos más característicos.

Trayectoria de una inserción lograda³²

En los estudiantes que logran insertarse durante el primer año y llevan un buen ritmo de avance, están presentes esos tres tipos de impulsos que hemos mencionado, si bien en distintas combinaciones y con algunas particularidades. Algunos hacen referencia entre las motivaciones a la influencia de la familia:

Cómo decía G.: “mi viejo (...) es Ingeniero Civil y yo ahora me desvié un poquito”. (EC03)

“La motivación... Supongo que habrá sido por cómo me criaron que comprendí la utilidad de ser profesional...”. (EC06)

Una particularidad es que los más nuevos –que llevan un año en la universidad– no mencionan expectativas de reconocimiento labo-

ral o material, sino que su anhelo es de otro orden. Los estimula la utilidad social que imaginan podrán dar a su carrera, como la posibilidad de transmitir conocimiento y de mejorar a su comunidad.

“Yo quiero revolucionar el mundo creando un Google. Estoy pensando en sistemas para la educación: los nuevos paradigmas de la educación no van más, el profesor estando enfrente explicándole a los alumnos”. (EC01)

Hay en ellos una clara proyección de sí mismos y de su carrera en un futuro que tiene connotaciones más colectivas que privadas e individuales. El subgrupo de estudiantes que continuaron la carrera a un ritmo adecuado y están muy próximos a recibirse, acaso por ello, al referirse a sus motivaciones mencionan el deseo de insertarse en un campo profesional y de acceder a un buen estándar de vida.

“Yo siempre quise trabajar y siempre pensé: ‘esto es lo que me va a dar las herramientas para poder trabajar de lo que me gusta’. Y lo que me gusta es estar metida en una planta, una fábrica, hacer algo..., ser parte de esa rueda productiva... Siempre dije: ‘yo quiero ser la persona que le dé trabajo a la gente’. Esa idea me mueve para seguir”. (EC07)

Lo que distingue a todo este grupo es la presencia de motivaciones intrínsecas que se expresan con una intensa carga afectiva que da sentido a la carrera o al ejercicio de la futura profesión con la que se sienten identificados. En su relato abundan las referencias emocionales, como el amor que sienten por lo que estudian.

“Y me di cuenta de que yo soy mandón, me gusta organizar, armar, crear. Ingeniería Industrial es organizar la planta, ver los tiempos, organizarlos (...) el motor está en mis sueños, todo lo relativo a eso siempre me encanta...”. (EC03)

³² En este Capítulo 4 y en los Capítulos 5 y 6 transcribimos testimonios de los estudiantes entrevistados. Para mantener la reserva de su identidad hemos omitido sus nombres. El código que se indica al finalizar cada cita textual, permite identificar el perfil académico del estudiante y los principales aspectos socioeducativo de su familia de origen. La lista de los 27 casos analizados para esta etapa de la investigación puede consultarse en el Anexo IV, al que se accede en <https://drive.google.com/file/d/1l-wVKbjgFfQRV5hjSShqxdmLFIJSYKWp/view?usp=sharing>

También los impulsa su voluntad y su confianza en sus capacidades, un sentimiento de autodeterminación que los lleva a proyectar el modo en que ejercerán la carrera.

“Yo soy muy sociable (...) me encanta relacionarme con la gente y el área de sistemas daba esa posibilidad de poder interactuar”. (EC05)

Son pocos los que tienen dudas sobre su vocación, y cuando esto sucede pueden cambiar de especialidad sin que esto genere un retraso o crisis en su avance.

Del conjunto de los obstáculos posibles, entre los estudiantes que tienen éxito, se observan algunos problemas de orientación vocacional, el escaso tiempo dedicado al estudio, y la resistencia a ciertos estilos didácticos de ciertas cátedras.

“No es raro que alguien esté estudiando y al final se dé cuenta de que no le gusta (la carrera). Pero uno no la deja. (...) me costó mucho encontrarle el motivo (para seguir). Desde primer año pensé en dejar la carrera”. (EC08)

“(En las materias de primer año) te exigían muchos temas de memoria, más que por razonamiento. Hay muchos temas, mucho contenido que vos tenías que tener en el cabeza”. (EC01)

Este grupo también refiere obstáculos que son comunes a todo el conjunto, si bien en ellos son menos frecuentes: dificultades para participar adecuadamente en la clase, la complejidad y la densidad de los contenidos de materias del primer año, la actitud desmotivadora de algunos profesores, y las tensiones por el uso del tiempo en otras actividades que conspiran contra su aplicación a la carrera. Los estudiantes avanzados recuerdan que durante sus primeros años en la universidad también tuvieron que lidiar con su intolerancia a la frustración frente a los fracasos o con los déficits de su formación previa.

“Tendría que preguntar más en clase (...) agarrar un ejercicio y ver que por ahí es un planteo muy particular y hay algo que yo no sé cómo se hace”. (EC02)

“No importa cuánto tiempo sea. El tiempo en clase ya te pesa. Escuchando cosas que no me interesa escuchar, mien-

tras podría estar haciendo otras cosas”. (EC08)

No obstante la referencia a estas dificultades, lo característico de este grupo es que ellas no ocupan mucho espacio en sus relatos, y cada caso individual hace referencia solo a algunas de ellas.

Con los obstáculos comienza el desafío y la posibilidad de activar recursos y de construir estrategias de aprendizaje. Los estudiantes que logran sus objetivos académicos y alcanzan el estatus de afiliación en la etapa inicial tienden a hacer uso de un amplio abanico de estrategias en diferentes combinaciones.

Una característica de estos jóvenes es, en primer lugar, que sus reacciones al encontrarse frente a las dificultades tienden a ser proactivas y rápidas para buscar e instrumentar las estrategias. Saben orientarse en su nuevo ambiente y, sin detenerse en complejos argumentos frente a las dificultades, acuden a todos los recursos a su alcance. Muchos de ellos ya estaban a su disposición en el propio contexto de origen, y son el puente para procurarse las herramientas que aún no tienen.

“Yo creo que el alumno es la herramienta más eficiente de todas. O sea, vos vas y le preguntás al que ya cursó la materia y te va a contar toda su experiencia, qué le gustó, cómo aprobó los parciales, lo importante, te va a dar ciertas recomendaciones que los profesores o tutores no ven, porque están del otro lado, por eso yo creo que la mejor herramienta es el alumno, sin duda...”. (EC02)

En este grupo predominan las actitudes y las prácticas que les llevarán a aprender el oficio de estudiar. Sus acciones van en esa dirección, pueden reconocer sus déficits y sus intereses, su vocación es un buen punto de apoyo, y tienden a afirmarse en sus propios deseos. Comienzan a identificar sus necesidades en el uso del tiempo y van adquiriendo el ritmo de trabajo que les permita cumplir con los objetivos de las asignaturas. Como recordaba una estudiante recién graduada:

“...sin mi constancia no sé qué hubiera hecho”. (EC05)

Este tipo de alumno pone voluntad en la tarea y es flexible en la búsqueda de soluciones, se destaca por su perseverancia al enfrentar

las dificultades y practicar lo que más le cuesta. No se desanima ante un fracaso o un tropiezo académico y logra capitalizar los sucesivos aprendizajes.

“En Física I el segundo parcial lo desaprobé. Para el recuperatorio, estudié un poco más, y me saqué un 10. Yo tenía ciertas dudas, lo hablé con un amigo y me dijo ‘no, el profesor lo explicó así’, me pasó sus apuntes y me terminó de cerrar todo. Fue como: ‘listo, ya está, ya lo sé’. Entonces fui tranquilo porque tenía la última rosca”. (ECO3)

“(Sobre la experiencia de dar finales) ...Al principio produce tensión, a uno no le va bien... después uno ve el tema, trata de ponerse más tiempo y lo termina dando”. (ECO9)

Las acciones de los jóvenes con este perfil evidencian que son conscientes de la información e instrumentos que su nuevo medio les ofrece para aprender su oficio de estudiantes, y saben apropiarse de ellos. Intercambian conocimientos y experiencias con sus pares y aprenden a tomar de sus profesores.

“(Se refiere a un amigo que estudia Ingeniería en Sistemas) ...Cuando tengo dudas acerca de la carrera, le pregunto a él y me orienta un poco. Así es como lo conocí a él y, hoy por hoy, somos amigos. Nos vemos siempre, y siempre algo de la facultad nos une”. (ECO2)

“Hay un grupo de Facebook donde los alumnos publican y hacen preguntas referidas a materias y profesores... Ahí recomendaban, leí sobre dos profesores”. (ECO2)

Lo más frecuente es que recurran a buscar información en Internet o en foros de su especialidad antes que valerse de los libros propios o de la biblioteca de su facultad, a los que irán descubriendo e incorporando con el tiempo.

Se interesan por conocer las reglas no dichas del juego institucional del que gradualmente se van sintiendo parte y dejan progresivamente tras de sí aquel primer sentimiento de extrañeza que los impactó en los primeros meses. Al terminar de cursar las asignaturas no postergan su presentación a los exámenes finales, y si son reprobados vuelven a presentarse dedicando más tiempo a su preparación.

Otro rasgo que los caracteriza es su capacidad de proyectar después de la carrera, imaginan modos de aplicar lo que aprenden, idean

formas alternativas que suponen mejorarán el actual ejercicio de su futura profesión.

Los recursos que predominan entre ellos, junto con los más comunes, son: una buena formación previa articulada con su capacidad para desenvolverse en situaciones de exigencia, el acompañamiento de sus vínculos familiares y, a veces, el sostén económico de los padres que los preserva de la necesidad de trabajar. Además, cuentan con vínculos propios con pares y con redes sociales extra familiares y por fuera de la facultad.

“(Al elegir una palabra para describir el vínculo con su mamá). Le pongo ‘apoyo’. No se me ocurre el adjetivo (...) es como que siempre me apoya”. (EC06)

“Los profesores del Pellegrini... la mayoría son profesores universitarios: mi profesora de Análisis Matemático fue mi profesora de matemática en el secundario”. (EC04)

Por último, pero no menos importante, recurren al intercambio con sus compañeros y sus docentes de la universidad, y a los dispositivos institucionales de apoyo que la institución ofrece por fuera del horario de las clases regulares.

Trayectoria de una inserción lenta

Una trayectoria algo diferente es la que recorren los estudiantes que avanzan más lentamente, su carrera les tomará más tiempo del previsto en el plan de estudios, superando aun la duración real promedio en esta facultad, que es cercana a los ocho años. Son los estudiantes que en la etapa inicial serían considerados en riesgo de abandono en virtud de sus escasos aciertos en las asignaturas de los primeros años.

En ellos, el movimiento que se inicia con la elección de carrera presenta una particular combinación. Su motivación conforma una trama heterogénea que los distingue de los grupos ubicados en ambos extremos –éxito y abandono–. En verdad tienen rasgos de los dos: dudan más que los primeros sobre su vocación, pero menos que los que abandonan; al igual que estos, desconfían de sus capacidades para sostener su decisión. Pueden atribuir su impulso tanto a deseos de su entorno, como a su voluntad individual.

“(Mis problemas al ingresar eran) ...falta de organización, también falta de motivación (...) Y, aparte, tampoco estaba decidido si era lo mío o no...”. (EC15)

“(Al explicar su decisión de ingresar a la universidad) Y, (si no hiciera la carrera) siempre estaría por debajo de alguien que tuviera un título de Ingeniero (como le pasó a mi papá)”. (EC16)

Los estudiantes de escasos logros y de ingreso reciente se caracterizan por tener una imagen borrosa del futuro al que podrá conducirlos la carrera, es muy pobre su referencia a su campo profesional, y no se ven a sí mismos asociados a ella en el largo plazo. Tienen a recostar su proyecto personal más en su familia que en sí mismos. Por el contrario, los que ya llevan más de cuatro o cinco años en la universidad, pueden imaginarse en ese escenario, y en su elección surgen referencias al deseo de acceder a una vida confortable.

En lo concerniente a los obstáculos que este grupo percibe, predominan los relativos a sus hábitos de estudio, sienten que los adquiridos en su etapa de educación media son inadecuados. Manifiestan sentirse dispersos y carecer de voluntad o deseos de estudiar, les demanda mucho más tiempo apropiarse plenamente de los atributos de su oficio. Suelen tener dificultad para ubicarse en el rol que la universidad espera de ellos, y les resulta arduo relacionarse con sus pares y sus profesores.

“La primera vez abandoné la materia en septiembre. Me fue mal en un parcial y la dejé. No había dejado que el conocimiento madure. Estudiar dos días antes no sirve”. (EC17)

“Los profesores, algunos, no sé por qué pero los odiaba... Básicamente yo les hacía una pregunta y te miraban como si tu pregunta no fuese lo suficientemente inteligente... Bueno, ¿qué querés que haga?... yo me sentía mal. No les gustaban las preguntas”. (EC11)

Entre los caminos y estrategias que estos estudiantes recorren para hacer frente a sus dificultades, se destacan diferentes acciones orientadas a mejorar su autoconocimiento. Así, a la vez que van reconociendo sus déficits ante las nuevas exigencias, atraviesan un período de revisión de su propia elección. En algunos casos, vuelven sobre

el sentido de su vocación, y para ello es posible que acudan a la orientación de un profesional.

Es frecuente que en la etapa inicial de este tránsito, las reacciones de estos jóvenes configuren estrategias que no contribuyen al aprendizaje. Así, por ejemplo, no se comprometen con la tarea y se mantienen al margen de la escena educativa sin emprender acciones que mejoren sus capacidades. Esta actitud podría llevarlos a abandonar, aunque no sea este su deseo manifiesto, e ingresan así en un *impasse* cuyo final es abierto y dependerá de su capacidad para asumir una decisión más clara y consciente.

Si su vocación y su deseo de continuar se afianzan, tras superar esta etapa comienzan a adoptar gran parte de las estrategias de sus compañeros más exitosos en la inserción académica. Sin embargo, su apertura respecto del medio no es tan franca como en los primeros. Son más proclives a estudiar por su cuenta, dándose tiempo para encontrar su propio ritmo y los recursos más adecuados a sus necesidades.

“Fui a orientación vocacional, sacamos conclusiones y llegamos a (...) que en realidad no me apasionaba tanto como para seguir esa carrera”. (EC17)

“No soy de usar libros... pero en Internet hay todo (...) Prefiero estudiar solo... me concentro más”. (EC11)

Dado que suele ser en la etapa inicial cuando estos alumnos encuentran las mayores limitaciones para sortear los problemas, resulta más visible en ellos su posterior cambio de actitud cuando logran una posición de mayor compromiso con la tarea. Es perceptible el fortalecimiento de su autoconfianza a medida que las estrategias y sus recursos comienzan a dar buenos resultados revirtiendo los primeros fracasos. Estos estudiantes cuentan con apoyo afectivo y se sienten acompañados durante este proceso.

(Pregunta: ¿En algún momento sentiste que no ibas a poder superar el aplazo de Análisis Matemático?)

“No, no me pasó nunca eso. Siempre enfrenté mi problema y traté de ver cómo solucionarlo”. (EC14)

“Por ahí mi familia me apoya en las circunstancias en las que me va mal, mis amigos de la facultad u otros lados, mi

novia”. (EC09)

Si bien este grupo suele contar con muchos de los recursos a los que acceden sus colegas más aventajados, lo que más los distingue es su carencia de algunos de ellos. Como vimos, su formación previa es menos adecuada a las exigencias universitarias, el capital cultural disponible en su entorno familiar es más bajo, tienen una menor capacidad para actuar en situaciones de examen o para tomar consejos de los profesores. Recurren menos a sus pares y, en cambio, sí suelen acudir a la orientación y el apoyo profesional.

“Yo tenía un compañero de la secundaria que entró un año antes, y él tenía este profesor. Un día me lo encontré y le conté que estaba ingresando y me pasó el número de este tipo (...). (Al referirse a un fracaso en un examen) ...Yo tengo problemas que van más allá... Primero iba con el profesor particular (...) Después me di cuenta de que era un problema más profundo, entonces recurrí a un psicólogo”. (EC13)

“Entonces, bueno, mi vieja se cansó, como que me hizo ver que tenía que empezar a estudiar para no volver a estar en esta misma situación de incertidumbre”. (EC15)

Algunos estudiantes reconocen que ingresan con buena formación, pero es en su contexto material y en la carencia de contención afectiva donde encuentran los obstáculos. Los problemas emocionales les impiden entrar en un contacto más franco con su presente. Es, por ejemplo, la situación de un estudiante que llevaba más de quince años en la carrera. Al terminar el secundario se había mudado desde Río Negro a Buenos Aires para ingresar a la universidad; sus padres, que aún vivían allí, valoran positivamente la educación técnica y superior, pero sus problemas eran de otro orden. Cuenta:

“Cuando yo entré acá (la FRBA) no me resultó complicado (...). Había aprendido a estudiar de libros, y muchas otras herramientas ya las tenía (...) No me costó dedicarle tiempo al curso de ingreso (...) (Después) empezamos con los problemas... A mí me mantenían mis papás y mi hermano (...). La situación económica ya era crítica en el 99 (...). Mis problemas personales me llevaban (...) a no llegar con los tiempos de la facultad. (...) Había un factor psicológico que yo

traía desde casa. Problemas que yo no había resuelto y me hicieron crisis (...) Carencia afectiva por estar lejos de la familia (...), por lo cual todo problema se convertía en un gran problema...” (EC17)

Trayectoria de quienes abandonan

El proceso de inserción de los estudiantes que abandonan la carrera presenta rasgos específicos que les da cierta homogeneidad y los distancia de los otros dos en cuanto a los motivos que los impulsaron en su elección. Casi todos ellos ven en la carrera un medio de insertarse socialmente con un estilo de vida más confortable, algunos la perciben como un camino que les daría una respetabilidad o reconocimiento social mayor que el logrado por sus respectivas familias de origen. Hay en ellos imágenes en las que el acceso a un título representa una marca o frontera social, si bien, en muchos casos, desconocen aspectos específicos del futuro campo profesional.

“Eso es lo que veo con Ingeniería: que el ingeniero gana diez lucas por mes... pero el profesor no gana tanto. Por eso creo que mi búsqueda (...) hacia la Ingeniería fue del tipo: ‘Voy a ser Ingeniero, voy a tener gaita’, y la gente me va a decir ‘Ingeniero’ (...) en el fondo siento que es venderme un poco eso (...) el hecho de tener la billetera abultada, de ser socio de un club de Ingenieros”. (EC18)

“Porque a él (al padre) también le hubiera gustado que mi hermano o yo fuéramos doctores. Porque en mi familia no hay doctores y eso es una deuda pendiente que hay en mi casa... alguien que sea doctor. (...) Cuando yo entré a Ingeniería no sabía qué se hacía con el título”. (EC23)

Y si bien algunos asocian la especialidad por la que optaron con sus intereses de la niñez o la adolescencia, al mismo tiempo manifiestan tener muchas dudas sobre su vocación y su deseo de sostener un proyecto de la envergadura que representa una carrera universitaria. Esta suele percibirse en muchos casos como una mera continuidad de la orientación técnica de su colegio secundario. Suelen sostener que la decisión de ingresar a la universidad se debe más a presiones o imposiciones familiares que a una elección individual.

“Para el final de la etapa del secundario fue medio (...) no

sé, automático (se refiere a la elección), quería seguir estudiando y pensé: ‘¿qué voy a seguir estudiando? Lo mismo que en el secundario’ (...) Siento que a la UTN entré por miedo (...) no sé si fue tanto una decisión mía (...), con la guitarra es lo más interesado que puedo estar...

–¿Y el miedo cuando apareció?

–Por mi papá, él siempre me decía que la electrónica o la mecánica era lo único que servía...

–Vos compartías esa idea...

–No. (Mi papá me aconsejaba) para que tenga trabajo y una remuneración razonable...”. (EC24)

En sus relatos la carrera no tiene para ellos connotaciones afectivas ni se asocia a valores significativos de su biografía, más allá de los ecos de orden social mencionados. No confían en su propia fuerza de voluntad para postergar disfrutes inmediatos y asignar tiempo a la carrera. En efecto, suelen dudar de sus capacidades para cumplir con las exigencias de la universidad.

“No sé si me va a ir tan bien, sinceramente, todo este tiempo: primario, secundario, terciario, nunca fui de ponerle mucha dedicación a las cosas”. (EC22)

Todos los estudiantes de este grupo habían abandonado la carrera en algún momento del mismo año en que habían ingresado, cuando comenzaron a encontrarse con las dificultades. El número y variedad de obstáculos que mencionan es en ellos sustantivamente mayor que en los otros grupos. La confusión o fragilidad de su vocación tiene mayor presencia en sus relatos, hecho que se asocia íntimamente con su déficit de autoconocimiento.

“En un momento hago un quiebre en el verano y me digo: ‘Pero ingeniería no es lo que yo quiero’...Ese ingeniero de corbata sentado en una oficina ... no”. (EC18)

Este grupo experimenta, si bien con diversos matices, el conjunto de déficits comunes ya mencionados, entre los que predominan el escaso tiempo dedicado al estudio y su resistencia a adecuarse a las situaciones que le propone la universidad. Todo ello potencia sus

altos niveles de dificultad para comprender los contenidos de sus materias de primer año.

“Hubo algunos (profesores) que explicaban bien pero hubo otros que sentía que hacían un trámite de la clase (...) que iban a demostrar algo, sabían la clase, explicaban pero no podían bajar a un nivel de una persona en mi estado. Era como muy alto (...) Eso que me pasó lo hablé con muchos chicos y me dijeron lo mismo. Como que el profesor explicó todo pero no lo pudo bajar”. (EC25)

Abundan en ellos estados de ánimo o rasgos personales que les impiden ponerse en movimiento hacia la tarea. El estudiante parece detenido en el tiempo y en el espacio, sus imágenes del futuro son borrosas y no lo relacionan con la carrera.

“Me quedaba en mi pieza, dormía más, dejaba pasar el tiempo, fue como una etapa medio exagerada de desmotivación (...) creo que me sentía así porque no era realmente lo que quería yo (esa carrera). (...) Y, creo que fue una cosa de ánimo, que me fui desanimando y sintiéndome mal (...) no fue que un día dije ‘no vengo más’, era como que no me sentía bien y decía ‘hoy faltó, hoy faltó’”. (EC24)

El alumno que no logra trascender el momento de extrañeza inicial y resuelve abandonar, rara vez llega a instrumentar reales estrategias de aprendizaje. En especial si el abandono se ha concretado muy pronto, al promediar el primer año en la universidad, como en los casos que se analizaron. En más de la mitad los obstáculos los llevan a replantearse su vocación, y llegan a sentir que la decisión que los llevara a inscribirse y a hacer el ingreso ha perdido su sentido originario. Así se percibe en el relato de un estudiante que abandonó la carrera:

“Yo quería demostrarme que podía ingresar, siempre hacía las tareas... porque tenía eso de querer probarle a todos que podía ingresar (...) Me quedaban materias pendientes del secundario. Tuve que dejar. (...) Recién pude aprobarlas en septiembre. (...) Ya me agarró un poco la vagancia y no me animé a inscribirme por el tema de que era muy lejos. Yo de mi casa tengo una hora y media de viaje. Del trabajo salgo a las 3, a mi casa llegaba a las 4, y ya a esa hora tenía que sa-

lir...". (EC23)

En ellos predomina ese conjunto de estrategias descriptas que no los ayudan a superar obstáculos ni a mejorar sus habilidades. Sus actitudes denotan falta de compromiso con la tarea y expresan una decisión, consciente o no, de "quedarse afuera". No estudian, o lo hacen muy poco tiempo antes del examen, únicamente con apuntes de clase; se resisten a aceptar la reglas institucionales, o las situaciones que no están en su poder modificar.

Otra forma de "quedarse afuera" es mantenerse cerrado ante el nuevo ambiente, por ejemplo, aislarse y replegarse sobre sí mismo, reforzar su inhibición eludiendo el intercambio con compañeros o no participando en clase. En algunos casos, ser mayores que sus compañeros les da argumentos para justificar su actitud al sentir que pertenecen a otra generación y no comparten sus códigos de comunicación y sus saberes.

Tampoco piden ayuda o soporte a su familia o a profesionales. Se entregan a su falta de interés que resulta ser más fuerte que su voluntad. Al llegar a esta sensación, el paso siguiente es dejar la universidad, aunque varios lo hacen pensando que esta decisión puede cambiar en un futuro más o menos distante. En otros casos, es el excesivo tiempo transcurrido desde su ingreso el que va modificando su contexto, asumen compromisos de la vida adulta y alteran el eje de sus prioridades. Puede suceder que mantengan su vocación original pero sientan que no es suficiente, como lo relata una estudiante de Ingeniería Química, quien tras haber interrumpido sus estudios se había reincorporado a la facultad:

"... con 30 años (...) ya no podía esperar que mamá y papá me mantuvieran. Entonces, la prioridad número dos era encontrar trabajo (...) (volver a estudiar depende de) que yo quiera relegar ese tiempo que yo... tengo de estar con mi bebé cuando me paso nueve horas fuera de casa". (EC27)

Dado el tenor de sus estrategias frente a los obstáculos, el alumno que finalmente abandona ha hecho un escaso o nulo uso de recursos, ya sea porque le faltaban al ingresar o porque no puede tomar aquellos que la institución y sus actores le ofrecen.

En algunos casos, estos estudiantes no cuentan con sostén económico de sus padres, y su capital cultural familiar es diferente al que encuentran en su nuevo medio. Es menos frecuente que dispongan de otros modelos o redes sociales extra familiares que los vinculen en forma directa con el mundo universitario. No recurren a la experiencia de sus compañeros o de sus profesores, como tampoco a los dispositivos de apoyo de la universidad. Su participación en clase es muy baja, y es escaso o nulo el tiempo y el material que utilizan para estudiar los contenidos de las asignaturas. Finalmente abandonan. Sin embargo, este gesto no tiene el mismo sentido para todos, ni expresa una única convicción. Son muchos los que se van sin un convencimiento claro y con muchas dudas. Conservan la sensación de que el proyecto de hacer una carrera universitaria es un asunto abierto o pendiente en su vida, y sienten o piensan que estarían dispuestos a retomarla cuando sus limitaciones presentes se hayan disipado.

La comparación entre los grupos de diferentes trayectorias nos permitió advertir que ante una misma situación, ante una dificultad similar, las formas de reaccionar pueden ser muy variadas y dependen de cada caso.

En suma, las razones para ingresar, permanecer o abandonar una carrera, se van desplegando a través de un proceso, y dan forma a un sentido siempre en construcción, que no es transparente a la mirada del sujeto. Si bien la acción de hacer una carrera se sostiene en un individuo, tiene lugar en un complejo entramado de relaciones sociales. El significado de este movimiento se completa a la luz de una tradición social, de valores colectivos internalizados, de afectos no siempre conscientes. Por eso, en la búsqueda de comprender el proceso, el investigador tendrá que trascender las explicaciones más visibles, y aún más, las que sostienen los propios protagonistas.

En el siguiente capítulo exploramos caminos alternativos guiados por algunas preguntas inspiradas por el enfoque desde el que miramos el fenómeno de la relación con la universidad. En los componentes y dinámicas de este proceso buscaremos indicadores que permitan reconocer cuándo un estudiante ha logrado insertarse, o bien cuándo se encuentra en riesgo de abandonar frente dificultades que no logra superar.

Capítulo 5

Claves para comprender la inserción en la universidad desde la mirada sistémica

El mundo en el que pensamos no es el mundo en el que vivimos.

Gaston Bachelard

Los modos de percibir el proceso de encuentro

Del relato que hacen los estudiantes de su experiencia de inserción en la carrera universitaria surge una variada gama de posibilidades de percibir un mismo obstáculo y muy diversas formas de actuar en situaciones similares. En este capítulo proponemos leer esas situaciones en una clave que tome distancia de las explicaciones de los propios protagonistas. Haremos una lectura transversal de esos relatos de modo tal de encontrar nuevos criterios para comprender la lógica de esas diferencias en los resultados. El punto de partida de esta lectura son los conceptos desarrollados en los capítulos 1 y 2.

El primer criterio consiste en distinguir en cada situación la existencia de dos tipos de componentes: *rígidos* y *flexibles*. Llamamos componente *rígido* al hecho dado, a ese dato cuya existencia no depende del sujeto, y cambiarlo no está en su poder. Denominamos

flexible al componente que representa para el sujeto una opción entre otras posibles. Él expresa y pone en juego solo una de ellas, en tanto que el resto de las formas posibles habitan la situación en potencia, y su manifestación depende en cierto modo de la elección del sujeto y de circunstancias susceptibles de cambio.

El segundo criterio consiste en identificar tres aspectos que tienen ese carácter flexible en una situación dada: la *ubicación* del sujeto, la *mirada* del sujeto y la *relación*.

En tercer lugar, debemos señalar que estas formas flexibles no están determinadas por el hecho rígido, si bien una vez que ellas se expresan inciden en el devenir y en el resultado de la situación tanto como él.

Para el fenómeno particular que aquí nos interesa, el encuentro con la universidad, reconocemos tres componentes flexibles:

1. El lugar que el estudiante se asigna en el ambiente de aprendizaje.
2. La forma en que se mira a sí mismo y a los otros.
3. El modo en que se relaciona con el otro y con los demás componentes del contexto educativo.

Tomemos el caso de las dificultades de aprendizaje de los contenidos de las asignaturas de primer año. Aquí, el componente rígido es la brecha real que existe entre los conocimientos previamente adquiridos por el estudiante y los que la materia le exige adquirir. Tanto la brecha como la exigencia no son modificables, y si el estudiante quiere superar el obstáculo deberá encontrar la estrategia adecuada. Muchos tienen la misma dificultad pero pueden aportar formas variadas de un componente flexible, como por ejemplo, su autoconcepto, que es la mirada sobre sí mismo. Como sabemos, el autoconcepto está hecho de la imagen, las ideas y las creencias que el estudiante tiene sobre él. Este conjunto no es fijo, frente a igual deficiencia en la formación previa, el estudiante puede sentir que será capaz de encontrar las herramientas que necesita para adquirir lo que le falta, o imaginar que no podrá hacerlo, a pesar de que el contexto institucional le ofrezca los recursos. Esta idea de sí mismo puede impedirle ver lo que se pone a su disposición. También el autoconcepto puede afec-

tar su motivación y sus deseos de aprender, debilitando sus fuerzas para aplicarse a la tarea. De allí su influencia sobre los resultados académicos. (González-Pianda, 1993, 2002).

Hemos organizado estos componentes flexibles en dos conjuntos, según si su incidencia favorece o no el proceso de inserción, sabiendo, no obstante, que por sí mismos no son condición suficiente para producir un resultado. Más adelante, describiremos el perfil de las trayectorias académicas en función de la presencia de las posibles modalidades que asumen estos componentes.

Modos que favorecen la inserción y el encuentro

En cuanto al lugar, es favorable para lograr insertarse en el nuevo medio, que el estudiante se ubique en el lugar del protagonista de la escena. Ello sucede cuando toma la iniciativa en la resolución de sus problemas e intenta superar sus propios límites. También cuando afirma saber que la resolución de los obstáculos depende de sí mismo, y no de otros.

La forma de mirarse a sí mismo puede asumir un carácter positivo. Es el caso del estudiante que en su motivación dice estar impulsado por el deseo de demostrarse a sí mismo o a otros que es capaz de lograr un objetivo; o el que confía en sus propios recursos personales, incluyendo los conocimientos adquiridos en el nivel medio. También cabe aquí cierta modalidad de la autopercepción, que lo vuelve consciente de las propias limitaciones y de los desafíos que le esperan; o cuando le permite proyectar imágenes propias a largo plazo asociadas con su futura profesión.

Ahora bien, sabemos que el sujeto en tanto ser vivo no está meramente *situado* en un entorno; para ser más precisos, decimos que se encuentra en *relación* con él. En el nivel biológico el individuo está abierto al medio, orientado hacia él, se nutre de él, y tiene la potencialidad de asimilarlo. Esta naturaleza lo constituye en un ser relacional, esta relación con el otro admite diversidad de modos y miradas. La manera particular de mirar impacta sobre el otro y sobre la relación.

En la descripción de las estrategias encontramos formas de estos componentes flexibles que pueden jugar a favor del estudiante. Algunas de ellas son: asumir la necesidad del otro y saber pedir apoyo,

sean estos sus familiares, sus pares, o miembros de algún ámbito de pertenencia alternativo; la utilización de un criterio desprovisto de ciertos prejuicios en su relación con el entorno, evitando una lectura conspirativa, y pudiendo identificar aquello que en cada situación aporta a sus objetivos. Incluimos aquí, la capacidad para poner en juego sus afectos y anhelos en situaciones vinculadas con su carrera; también el asignar una utilidad social a su vocación, en la medida en que ello supone que se ve a sí mismo en una relación que aporta un bien a la sociedad y un sentimiento de empoderamiento.

Estas formas tienen un rasgo común: suponen un sujeto permeable y abierto al medio, capaz de movilizarse y de dejarse afectar. Esta condición es favorable aun cuando el ambiente no resulte amigable, ya que lo determinante es mantener activa la percepción del afuera y la capacidad de ser movilizado por lo que allí pueda encontrar.

Modos que obstaculizan la inserción y el encuentro

Ciertas formas de situarse y mirar la escena presente pueden resultar particularmente críticas para el estudiante, como por ejemplo cuando su mirada se enfoca solo en el problema que hace obstáculo sin considerar posibles soluciones. En ocasiones su modo de percibir y ubicarse frente a la meta resulta conflictivo por exceso de idealización, o cuando su autodesvalorización la vuelve muy lejana.

Su modo de mirar puede afectar su impulso para avanzar y distanciarlo de la situación. Ejemplos de ello son: una atención dispersa que le impide concentrarse para estudiar, o bien la imagen de sí mismo carente de confianza en sus capacidades, o percibirse inadecuado en el nuevo contexto, como cuando afirma que “la universidad no es para él”. Esta mirada supone una dinámica de tensión entre distintas partes constitutivas de su sí mismo que se contradicen y no están alineadas. Una parte de él lo sujeta a la carrera y la otra expulsa su deseo de continuar.

A veces, la que aporta el elemento negativo es la forma de la relación con los otros en quienes proyectan prejuicios o imágenes internas instaladas en ellos desde antes de llegar a la situación. Se advierte, por ejemplo, en alumnos particularmente sensibles ante el trato que reciben de los profesores, o en los que tienen dificultad pa-

ra comunicarse con sus pares, ya sea por inhibición o autodesvalorización, y adoptan una posición de aislamiento que los priva de todo intercambio. En otros casos, esas imágenes derivan de una lectura negativa de su entorno al que perciben como una amenaza de la que deben protegerse.

Todas estas formas imponen una distancia problemática entre el sujeto y el momento presente. Al cerrarlo, le impiden interactuar y recibir lo que el medio les ofrece, al tiempo que prefiguran un futuro con resultados negativos que en sí mismo pone en riesgo el logro de sus metas.

El componente flexible en quienes logran una buena inserción

Respecto de los modos de mirar, ubicarse y relacionarse, en los estudiantes que lograron una buena y rápida inserción predominan las formas que favorecen su encuentro con la universidad. Se encaminan a su objetivo con una mirada abierta y receptiva al medio. Se destaca en ellos esta posición de estar conectado con el medio, independientemente del tipo de sentimientos que les genere este contacto y de los primeros resultados que puedan obtener.

A diferencia de los jóvenes que no logran insertarse o abandonan, su atención se centra en la tarea y los desafíos que esta les presenta, más que en demostrar hacia afuera lo que pueden lograr.

Este tipo de estudiante se ubica en el centro de una escena cuyo eje es la carrera y ellos son los protagonistas en el presente y en el futuro. Por eso, cuando piensan en él es para proyectar su inserción en la sociedad y la forma en que podrán mejorarla sobre la base de sus ideas y lo que la universidad habrá de darles.

“Yo siempre hice resúmenes a mano al volver de clase. Nunca me gustó agarrar el resumen de alguien y estudiarlo yo. El resumen lo hacía del libro, de los apuntes del profesor... De la carpeta, agarraba todo y hacia un resumen. Me sirve este trabajito para incorporar”. (ECO7)

“Si pienso a qué me gustaría llegar, qué tipo de profesional me gustaría ser (...) lo tengo de ejemplo a mi profesor, muchos profesores y muchos que me fui cruzando acá”. (ECO7)

“Este año me enteré de que la logística se relaciona mucho

con organización industrial, todo lo que tiene que ver con los tiempos. Entonces, hice un curso que ofrecía el gobierno de la Ciudad con una beca sobre logística: manejar tiempos, tomar decisiones, por más que cueste. Y, bueno me fascinó”. (EC03)

Carecen de una mirada conspirativa que los lleve a imaginar intenciones deliberadas del entorno, y rara vez ponen afuera la causa de las propias dificultades. Cuando esto sucede, el hecho de contar con otras disposiciones les permite contrarrestar el efecto paralizante y la sensación de impotencia propias de ese tipo de percepción.

En sintonía con estos, otros elementos predominantes son los que hacen a su capacidad de conocerse a sí mismo, tales como identificar las propias falencias, o tener claridad sobre sus deseos y su vocación. Estos componentes son parte de estrategias que le permiten estar abierto a los recursos disponibles en la universidad y mirar más allá de las aulas, tomando lo que se le ofrece: tutorías, materiales de estudios, espacios, etc., así como armar relaciones positivas con sus compañeros. Cuando algunos de estos componentes se presentan suelen potenciarse con otros íntimamente vinculados a ellos, como la decisión de aumentar y mejorar el tiempo y el ritmo de estudio.

“(En el curso de una asignatura)... entonces empecé a estudiar como dieciséis horas al día... En el primer caso fallé, y en el segundo examen aprobé con un 4”. (EC11)

“El que no tiene la ayuda es porque no la buscó. Yo, por ejemplo, no busqué la ayuda... no la busqué pero estoy enterado de que la hay...”. (EC12)

En estos casos, la imagen del otro que cada uno lleva dentro de sí, y que regula la relación con el otro real, no les impone una distancia. La mirada que tienen sobre sí mismos afirma sus capacidades y les permite discriminar entre su yo y el contexto. Como veremos más adelante, estas formas contribuyen al desarrollo de su proceso de individuación.

El componente flexible en quienes se insertan con dificultad

Los modos de percibir y ubicarse del estudiante que tarda más tiempo en insertarse, afrontando trabajosamente muchos obstáculos, presentan ciertas particularidades. En la etapa inicial predomina la falta de disponibilidad o apertura para con el medio y para la relación con el otro. Los diferentes estados que transita durante el momento de extrañamiento responden a una dinámica básica: su resistencia al encuentro.

Ese es el sentido básico de ciertas formas en que el joven se mira a sí mismo y a su entorno en cada situación problemática. Son las más frecuentes y significativas: la mirada enfocada únicamente en las propias limitaciones; una autoimagen confusa o poco definida, que en consecuencia resulta muy vulnerable ante la mirada del otro; el verse en soledad frente a las dificultades que experimenta con un intenso sentimiento negativo.

El lugar que el estudiante se asigna en el nuevo escenario tiene un efecto similar al de aquellas percepciones. Suele advertirse en sus estrategias que, por acción o por omisión, queda ubicado a un costado o fuera de la escena. Ello debilita su capacidad para intervenir y accionar en la situación, experimentando vivencias que lo llevan a perder iniciativa y poder.

En algunos casos, si bien son conscientes de las exigencias del aprendizaje y conocen los recursos que deberían usar, tienen la sensación de que existe algo inmodificable que les impide actuar. Otros muestran una visión pesimista o escéptica frente a su posibilidad de cumplir con las demandas del oficio de estudiante. Perciben una distancia entre su sí mismo y la situación educativa que adopta la forma de una frontera difícil de sortear. Esa barrera domina su relación con los contenidos complejos que debe aprender, con sus compañeros y con los profesores.

“(Con Química) me sentaba a leer y ya no quería saber nada. Porque es una materia que, si bien no es difícil, tiene mucha información. Es interesante pero llega un punto en el que... dije ‘bueno, ya está. La recurso’...”. (EC15)

“Yo tuve una tutora que me comentó muchas cosas y me sirvió mucho. Y también muchas cosas que recién ahora cobran sentido, recién ahora entiendo qué es lo que me es-

taba queriendo decir con tal cosa. Era una alumna y me pareció que era útil lo que tenía para decirme”. (EC09)

En su relato, comparados con el grupo anterior, son escasas las referencias a un futuro en el que se vean a sí mismos en el ejercicio profesional. Sin embargo, al igual que ellos cuando se refieren al presente, en tanto estudiantes, se describen en el lugar del protagonista de la escena. En ellos es menos frecuente la expresión de emociones positivas o, en todo caso, no las demuestran. Finalmente, su compromiso afectivo, las tensiones y sentimientos negativos que experimentan con la carrera, suelen encontrar en el cuerpo su medio para manifestarse bajo diversas formas de somatización.

“(…) Ese mismo día que me saqué un 3 en el final de Química General, me agarré mononucleosis, (...) el hecho de que me haya ido mal... me deprimí. Igual después lo di y lo aprobé, incluso con una nota baja”. (EC09)

El componente flexible en quienes abandonan

En el proceso de los jóvenes que abandonan predominan las dinámicas de resistencia al encuentro con el medio que describimos para el grupo de inserción lenta, pero en ellos su impacto es mucho mayor y permanente. No muestran voluntad o iniciativas de intercambio con el medio. Su forma de ubicarse frente a la tarea carece de resonancias afectivas; es decir, no expresan emociones ni sentimientos respecto de su carrera.

Para algunos, aprobar el ingreso a la facultad es un hito para demostrar su capacidad frente a un desafío, pero con la sensación de que carecen de un contexto en el cual apoyarse:

“Mi objetivo era probar que podía entrar... porque nadie me tenía mucha fe”. (EC23)

En muchos casos, su autoimagen los lleva a desconfiar de sus capacidades y de sus deseos de sostener el proyecto universitario. Si bien suelen responsabilizarse por las dificultades en el aprendizaje, su consciencia de los propios déficits no los impulsa a buscar soluciones, ya que los atribuyen a alguna característica propia que perciben como inmodificable. Reconocen su falta de voluntad pero no procu-

ran conocer las causas. La sensación que se asocia a estas imágenes y dinámicas es de impotencia.

“Yo pienso que el principal problema radica en mí... Si yo estudio bastante y me va mal. Por ahí me falta cierta información...”. (EC22)

Como lo explicaba el joven que dejó la carrera, frente a un aplazo en un examen parcial:

“(A un examen parcial en UTN) Me presenté sin estudiar. Bastante común en mí... pero esas son cuestiones académicas personales. Si me pongo las pilas, es distinto (...) Ahora, estoy haciendo lo mismo en la UBA y está mal...”. (EC20)

El sentimiento de estar desligado, aislado de toda relación, profundiza la situación de impotencia. Pensarse separado de otros, aunque ello pueda ir de la mano de un sentimiento de libertad de decisión y de acción, les resta capacidad para leer la situación en la que están y para imaginar estrategias. Desde nuestro punto de vista, el verdadero abandono, o el riesgo de que acontezca, se cifra en este tipo de percepciones.

Si como vimos, el movimiento hacia una carrera implica un sentido, cuando el estudiante abandona implica que algo en este ha cambiado. La carrera ya no representa el valor que justificaba el intercambio del joven con el mundo y con los otros. En correspondencia con ello, sus formas de mirar, ubicarse y relacionarse tampoco favorecen la superación de los obstáculos, y refuerzan la detención del movimiento. La presencia de estas formas constituye el obstáculo de base que levanta las barreras percibidas entre él y su meta. Por su parte, como veremos más adelante, la detención del movimiento limita su proceso de individuación, aquél que busca volverlo único y separado.

En suma, en primer lugar, proponemos la conjetura según la cual el principal predictor de una situación de fracaso es la falta de interacción entre el estudiante y su medio, la ausencia de contacto. Ello conduce a la falta de iniciativas en procura de recursos y estrategias frente a las exigencias de adquirir el oficio de estudiante y a las dificultades que interfieren en ese camino. En segundo lugar, deriva-

mos una consecuencia de esta afirmación: que la autopercepción de estar desvinculado es un indicador más significativo del riesgo de fracaso que la escasa cantidad de materias aprobadas.

Claves sistémicas para comprender el proceso de inserción en la carrera

La percepción que trasciende el punto de vista del sujeto

Hasta aquí, nuestro análisis nos lleva a advertir el poder que tienen estas formas flexibles de una configuración para construir la realidad del sujeto, y en consecuencia para explicar el fenómeno que estamos estudiando. En efecto, hemos visto que la presencia de ciertas formas va asociada a la producción de determinados resultados. A su vez, todas ellas pueden sintetizarse en dos alternativas: mantienen al individuo abierto y disponible al intercambio con el medio o, por el contrario, producen su aislamiento y obstaculizan su interacción con el ambiente.

Postulamos que para que un individuo esté dispuesto y abierto a un intercambio con su nuevo ámbito universitario, es indispensable la existencia de dos condiciones: 1) que la situación tenga un sentido para el sujeto, y 2) que este tenga un punto de apoyo donde afirmarse para ejercer su propia fuerza.

Si seguimos la pista que dejan esos componentes flexibles o maleables y las dos condiciones postuladas, tal vez logremos despejar un camino donde antes solo estaba la barrera infranqueable del dato rígido y duro de la realidad “objetiva”, “externa” y, por lo tanto, ajena a la influencia del sujeto. Por eso, la siguiente cuestión será preguntarnos cómo se originan esas formas flexibles y cuál ha de ser la génesis de esas condiciones.

Antes de avanzar, conviene tener presente una cuestión paradójica observada en la gran mayoría de los casos analizados: el estudiante tiende a percibirse a sí mismo como causa última de sus decisiones y sus consecuencias. Exitosos o no, perciben sus trayectorias como resultantes de sus atributos personales, y no como efecto de su pertenencia a un sistema del que ellos son solo una parte. Rara vez se detienen a reflexionar sobre el peso de sus vínculos, y desconocen

que están ocupando un cierto lugar en la escena. Por lo tanto, no pueden pensar en relaciones o lugares alternativos que pudieran favorecerlos respecto de su meta. Así, los dispositivos subyacentes que hacen posible el movimiento del estudiante, o lo detienen, se ocultan a su percepción inmediata. En su autoimagen, en general, se ven a sí mismos como seres independientes que deben sus logros (o fracasos) al mérito propio.

Ahora bien, el desafío del observador es identificar los mecanismos sociales o vinculares que se ocultan tras esas explicaciones. Como lo afirma Wright Mills (1986) no podemos entender adecuadamente al hombre como una criatura biológica aislada, como un sistema en y por sí mismo. Reconocida la incidencia de esas formas flexibles podemos seguir indagando sobre su génesis, para lo que adoptamos una perspectiva sistémica.

Las marcas de una historia colectiva

La tarea del analista es identificar los dispositivos sociales ocultos en todo relato y, como afirma Annette Lareau (2003), ver más allá del sujeto aislado recordando que toda visión está situada en un espacio social. La génesis de esas formas que determinan una situación educativa es parte de una historia que es a la vez individual y colectiva. Desde el enfoque sistémico nos proponemos trascender el nivel de la lectura lineal e individual y centrar la atención en las relaciones entre individuos y entre contextos.

En la misma perspectiva se ubica Wright Mills (1986), al decir que “el hombre es un actor social e histórico que debe ser entendido (...) como un punto diminuto de las intersecciones de la biografía y de la historia dentro de la sociedad, tomando en cuenta la mediación entre ambos niveles que es su familia de origen” (p. 171). Por eso, el colectivo donde buscaremos indicios de esas formas que hacen a cada punto de vista es la familia del estudiante. En este apartado veremos algo del papel que le toca en todo este proceso.

Nos centraremos en la estructura que configura sus roles, en particular en el rol de autoridad, y en los vínculos que se organizan en torno a él. Conjeturamos que allí se gesta el poder para crear y reproducir valores sociales capaces de dar sentido como el que inviste a los estudios universitarios. ¿Cómo es el proceso que en ese marco da sentido y significado al proyecto de un joven de ingresar y afiliarse a la universidad? ¿Qué circunstancias inciden en la efectiva transmisión de ese valor?

La familia ya ha sido referida como instancia relacionada con el problema del éxito y el fracaso en la educación. Al respecto, al iniciar el Capítulo 4 dejamos planteadas algunas preguntas cuyas respuestas intentaremos encontrar ahora. En efecto, aquella pregunta sobre el proceso por el cual la educación de los padres se traduce (y reproduce) en determinadas posibilidades educativas de sus hijos, está íntimamente relacionada con la construcción de un sentido y la asignación de un valor.

Las formas flexibles que habilitan el intercambio y, por lo tanto, el encuentro del joven con el nuevo medio, tienen un origen que las modula. Es allí donde el niño (futuro estudiante) aprende a mirar y es mirado por primera vez, ocupa un lugar y asume las relaciones fundantes para su vida. Además, como dijimos, para que exista intercambio el sujeto debe darle un sentido a su acción, y debe tener un punto de apoyo desde el cual realizar la actividad. Es la familia ese ambiente de acogida y soporte inicial de todo ser humano, y el que reúne la sustancia que armará el sentido social de sus acciones al salir al mundo.

En suma, volvemos a la familia para buscar las claves de nuestra proposición según la cual afirmamos que un joven está abierto a una situación cuando encuentra el sentido y tiene fuerza para la acción cuando tiene un punto de apoyo.

La familia y la construcción del valor social de ser universitario

Como vimos, al comenzar una carrera universitaria un joven inicia un tránsito entre dos contextos, la familia –lugar de pertenencia originario–, y la universidad adonde aspira pertenecer. Como individuo se ubica entre ambos.

En tanto primer marco social de referencia, la familia organiza el sentido del proyecto personal de cada individuo, a la vez que modula su lugar, su forma de mirar, percibir y relacionarse con el mundo. Anida valores e ideales sociales que los miembros adultos tienden a transmitir a los más jóvenes, en forma de prácticas y ejemplos, o bien en forma de deseos y sueños. En ese proceso el individuo adquiere motivos para hacer propio lo que otros esperan de él, y encarnar un valor-orientación grupal. Este es el caso, por ejemplo, de la idea de hacer una carrera universitaria, en la cual un estudiante debe creer y mantener asociada en cierto punto con valores positivos. (C. Wright Mills, 1986)³³.

Muchas evidencias empíricas acompañan estas afirmaciones. No obstante, existen otras que nos llevan a inducir que el proceso descrito no siempre produce los mismos resultados. Hay hijos que no adhieren, resisten o no logran obrar en función de los valores sostenidos por sus padres, y sus historias así lo demuestran. ¿Cómo explicar ese hecho por el cual algunos hijos obran de acuerdo a valores familiares y otros no? La comparación de esa dinámica en experiencias de diferentes trayectorias puede dar algunas pistas para comprender estas divergencias.

La autoridad dentro de la familia y los avatares de la adhesión a valores sociales

El individuo tiene la posibilidad de apropiarse de los valores a los que se expone durante su socialización, pero como hemos visto esta adhesión no está garantizada, ya que se trata de una acción subjetiva condicionada por determinadas circunstancias. En efecto, esa posibilidad es afectada por el modo en que ocupan su lugar quienes representan los valores y, como veremos más adelante, por el grado de reconocimiento y legitimidad con que cuenten en el ejercicio de su rol.

Para comprender esta afirmación veremos con cierto detalle algunos aspectos del modelo de sistema familiar al que nos referimos. En la familia, los lugares de sus miembros se referencian en torno al rol de autoridad o de poder, determinado a su vez por una estructura de jerarquías. Entre los posibles criterios que fundan la

³³ Pueden verse en la obra de C. Wright Mills los comentarios a propósito de su análisis de Parsons y el rol de los valores-orientación en la inserción social de los individuos.

jerarquía de este sistema, tomamos por el momento solo uno: el que se rige por un orden cronológico, es decir la secuencia del nacimiento. Entre el padre y el hijo la autoridad y la prioridad corresponden al que llegó antes. Como vimos en el Capítulo 2, de este hecho se derivan asuntos significativos para quienes están enlazados por este vínculo³⁴.

Graduados en autoridad, los diferentes roles y lugares se entrelazan en un juego de complementariedad y de expectativas compartidas. En esa graduación, los hijos –esos miembros que llegaron después– ocupan el nivel más bajo; en la cúspide se ubica la autoridad representada por el padre y la madre. Estos encarnan los valores de su sistema, y el ejercicio de su rol está social e históricamente delimitado. No obstante, los cambios en las funciones y perfiles familiares del último siglo, para el contexto socio temporal de nuestro estudio, suponemos un tipo ideal de familia que aún sobrevive y da sustento a aquellas expectativas. Del padre se espera que sea el proveedor y garante de la seguridad; el rol de la madre está asociado al cuidado y la contención de los hijos, si bien ello no excluye otros roles o perfiles³⁵.

El rol de autoridad debe pasar por un proceso de legitimación que, de lograrse, culmina con la justificación del dominio y de su jerarquía al interior de la organización familiar, con la consecuente adhesión a los valores por ella defendidos. Una forma de legitimación es el efectivo cumplimiento de las expectativas atribuidas al rol. En efecto, la prevalencia de tal estructura normativa o valorativa no es autónoma ni suscita adhesión automática. Hay una acción recíproca entre la función de autoridad, los símbolos justificativos, los valores enunciados, las personas que los asumen y sus actos. Este encadenamiento no es necesariamente armónico y coherente. Puede haber disonancia entre los símbolos y valores enunciados –en forma de anhelos, mandatos o modelos–, y la conducta de quienes los portan. En efecto, puede haber un conflicto entre las palabras y los hechos.

³⁴ Para analizar la función de la familia y sus roles internos seguimos los conceptos que Wright Mills (1986) desarrolla desde la perspectiva sociológica y los articulamos con los desarrollos presentados en el Capítulo 2 que Ivan Boszormenyi-Nagy (2012) y Bert Hellinger (2001) realizan desde una perspectiva sistémica, enfocada en sus vínculos transgeneracionales. Puede verse también en Weber (1999), los conceptos y principios que rigen las configuraciones familiares desarrollados por Bert Hellinger y su aplicación en la comprensión de los conflictos del sujeto a la luz de su inclusión en los sistemas de pertenencia.

Cuando las expectativas se cumplen y el rol de autoridad es reconocido por quienes llevan los papeles complementarios, se torna posible que los valores de los padres se conviertan en razones o motivos personales eficaces para los hijos. Por lo tanto, la probabilidad de que un valor sea asumido por los miembros subordinados se encuentra en directa relación con el éxito del dispositivo de reconocimiento de la autoridad paterna, cuyos modos son variables y propios de cada sistema.

Sin embargo, un sistema familiar no siempre es estable y su funcionamiento reconoce puntos críticos que justamente ponen en cuestión la legitimidad de la autoridad. Es posible identificar algunos indicadores generales que dan cuenta de estos desórdenes o desajustes. El primero es efecto de la disonancia entre el desempeño del rol y lo que esperan o necesitan los miembros subordinados, los hijos. El segundo, deriva de la alteración de la distribución de los roles, cuando por alguna razón no responde al orden cronológico de incorporación al sistema. Otro indicador crítico es la falta de mutuo reconocimiento –o de exclusión– entre quienes comparten el rol de autoridad en la cima de la pirámide, el padre y la madre. Todas estas situaciones contienen en potencia dinámicas conflictivas para los vínculos del sistema y por ende para los integrantes y para el desempeño de sus roles.

Una consecuencia adicional de la permanencia de todos o algunos de estos puntos críticos es el debilitamiento de la estructura que debe dar sostén a los miembros más nuevos. Los hijos ven fragilizados sus puntos de apoyo, al tiempo que pueden verse sobre exigidos en el cumplimiento de un rol que no les corresponde, con el consecuente desvío de fuerzas que necesitarían tener disponibles para su salida al mundo.

La noción de desorden sistémico, sus puntos críticos como matriz del conflicto en el proceso de transmisión y apropiación de los valores sociofamiliares y de la falta de puntos de apoyo podrían arro-

³⁵ En lo que respecta de los modelos familiares, puede verse lo señalado por Wright Mills (1986). El papel del padre en la formación de la personalidad debe formularse dentro de los límites de tipos específicos de familias y su lugar en la estructura social. Por eso, el principio de la especificidad histórica es tan válido en psicología como en ciencias sociales.

jar luz a nuestros interrogantes relativos al proceso de inserción en la universidad.

En virtud de ello, exploramos nuevas explicaciones para los casos en los que el fracaso académico no responde a las correlaciones estadísticas. Proponemos la hipótesis según la cual el hijo que decide estudiar en la universidad en adhesión a los valores y mandatos familiares, pero no ha podido dar reconocimiento a los atributos del padre en su sistema, verá afectada la potencia que necesita para sustentar esa decisión.

Vicisitudes de la influencia de los vínculos familiares

Abordaremos ahora las observaciones que surgen de las historias de vida narradas y graficadas por los estudiantes. En primer lugar, se destaca un rasgo: la amplia incidencia de los vínculos con su ámbito familiar en la vida del sujeto. Según sea su naturaleza afectiva ellos pueden constituir un recurso en sí mismo en su relación con el aprendizaje. Muy especialmente los lazos que lo unen desde su lugar de hijo con el padre y la madre. También es relevante la mirada de cada uno de ellos sobre el proyecto académico del hijo. Pudimos comprobar que cuando esos vínculos son afectivamente positivos y saludables, y sus miradas se enfocan en el hijo o en sus proyectos, ambos –lazo y mirada– constituyen un punto de apoyo y llegan a tener un rol determinante para el éxito de la inserción del hijo. Este mismo efecto se advirtió en los vínculos fraternos y con los abuelos.

El contexto familiar de los estudiantes con éxito

El estudiante que cumple la doble condición de las predicciones estadísticas al tener éxito en su inserción y provenir de un hogar con alto nivel educativo, como decíamos, rara vez explicita en su discurso esta correspondencia, que suele pasar desapercibida a su percepción. Sin embargo, se trasluce en su frecuente alusión a la persona de su padre o su madre, ya sea como interlocutores, referentes, consejeros o modelos en su tránsito hacia la universidad, y ello se refleja en el trazo que representa sus relaciones en los dos gráficos que se les solicitó que dibujaran. En los varones, esa influencia la encarna especialmente el padre, en tanto que la imagen de la madre en general se ubi-

ca en un segundo plano. Entre las estudiantes mujeres estas formas admiten alguna variación.

Todo este grupo presenta una alta homogeneidad en el nivel de formación de su hogar. En el 90% de los casos, el padre de estos jóvenes cuenta con estudios universitarios completos. Las madres registran mayor variación, el 33% se graduó en la universidad y el 67% restante lo hizo en una carrera terciaria o tiene estudios universitarios incompletos. Es destacable este predominio de padres que expresan con su biografía el valor de la educación superior.

En lo que respecta al vínculo del estudiante con su padre, el 100% percibe que es bueno o muy bueno. La autoridad que él representa no tiene connotaciones conflictivas, y el hijo siente que el padre mira con aprobación su decisión de ingresar a la universidad. Esta observación cabe también para las madres, quienes en el 90% de los casos tienen muy buena relación con el hijo/estudiante, si bien su mirada tiende a enfocarse más en este que en su proyecto de carrera.

Estas características del hogar facilitaron la adquisición de hábitos y disposiciones que se encuentran en sintonía con el nuevo ámbito, lo que se traduce en una sensación de familiaridad que juega a favor del proceso de inserción. Ello se complementa, en algunos casos, con una buena formación previa en la educación del colegio secundario en cuya elección es frecuente que hayan participado sus padres.

En los casos en que entre ambos tiempos-contextos median diferencias de estatus y el capital cultural del hogar es inferior al que corresponde al nuevo ambiente, el estudiante suele referir mayores dificultades para adquirir su oficio en un ambiente que no es percibido con familiaridad. En estas circunstancias es la mirada de aprobación y el respaldo de sus padres lo que aporta el apoyo complementario.

El joven que proviene de un hogar cuyos adultos transitaban el camino de los estudios superiores percibe que ha llegado a un ambiente al que tiene la posibilidad de pertenecer tanto como su padre, su madre, o ambos. Existe una continuidad entre las expectativas del mundo del que proviene y de aquel donde proyecta insertarse. Los valores con los que se ha investido el desarrollo de una carrera universitaria ya han sido internalizados, y por esta razón es muy frecuente que el joven tenga un sentimiento de “libertad” de elección.

Ello puede ir acompañado de la percepción de estar respaldado o apoyado por su familia, pero en el primer plano se destaca la naturalidad con que vive la transición hacia esta etapa de su vida. En el rol del profesor, en tanto autoridad con quien deberá interactuar, puede reconocer atributos sociales de su contexto de origen. Puede tomar cierta distancia de la persona que lo ejerza, juzgar acaso su desempeño, buscar referencias para elegir a quien él mismo evalúe como más adecuado, etc. En este tipo de hogares, la familia se torna un espacio de consulta, a veces proveedora de materiales de estudio, de referencias, de contactos sociales, de consejos y anécdotas de vivencias personales en ámbitos similares al que hoy transita el hijo/nuevo estudiante.

El contexto familiar de los estudiantes que abandonan o avanzan con dificultad

Una parte de estos jóvenes encontró importantes dificultades en su proceso de inserción que los llevó al abandono temprano.

Este grupo proviene de un hogar en el que la experiencia en la formación superior es menos homogénea que en el anterior. Si bien sus padres cuentan con experiencia en este nivel de instrucción, la proporción es menor. En un único caso el padre es graduado universitario pero no ejerce su profesión, y se encuentra empleado en una tarea de menor calificación. Entre los otros, una tercera parte de los padres cursó sin llegar a completar la carrera universitaria, otro tercio completó estudios de nivel terciario, y el resto cuenta con estudios secundarios. Entre las madres, la mitad ha cursado algunos a todos los años de una carrera universitaria, y el resto tiene estudios terciarios o secundario completos.

Sus historias de vida presentan similitudes en la trama y en las dinámicas familiares, que hablan de un padre que en cierto modo ha sido afectado en su rol de autoridad familiar y en los valores que porta y sostiene. Los indicadores de esta circunstancia son diversos y pueden darse o no a la vez. Son los principales: estar distanciado de la familia o de su hijo, tener enfermedades severas, sufrir problemas económicos o laborales, tener un vínculo conflictivo con el hijo, o haber dejado inconclusa una carrera superior.

En todos los casos se advierte la presencia de elementos conflictivos en los vínculos del estudiante con el núcleo central de su sistema familiar. En sus biografías hay relaciones interrumpidas u otras vicisitudes familiares que han dañado esos lazos.

“(Ante la pregunta: Cuando te sentías mal en la facultad, ¿podías hablar con alguien? ¿Cómo fue la decisión de ir al psicólogo?) Sí, porque en mi casa... no tengo trato con mis familiares. Porque no sé, siempre mi papá y mi mamá se peleaban y no había espacio para hablar. Es como que quise ir al psicólogo para hablar”. (EC24)

(El papá) “llegó a estudiar hasta 4° año de ingeniero electrónico, y después hizo un terciario de visitador médico (...) Trabajaba, hasta hace poco. El tema es que mi papá tiene un problema motriz en el cuerpo, y empezó a tener varios inconvenientes (se refiere a una esclerosis múltiple). Y para la empresa no era viable seguir manteniéndolo”. (EC22)

Los estudiantes de este grupo experimentan un vínculo conflictivo con su padre en el 70% de los casos. No obstante, esa tensión no afecta su mirada sobre el proyecto de sus hijos de ir a la universidad, ya que más de la mitad expresan su aprobación y su aval. El vínculo con la madre es mejor que con el padre, es bueno para más de la mitad de estos jóvenes. A diferencia del padre, la atención de la madre tiende a estar más dirigida al hijo que a la carrera.

En algunos casos, el conflicto se encuentra asociado a situaciones en las que el hijo debe pasar a cumplir roles de adulto en el hogar de origen, o tiene relaciones distantes que afectan la comunicación en vínculos significativos para él.

“(Cuando dejé la carrera) mi papá no sé bien qué pudo haber pensado, pudo pensar cualquier cosa. (...) Él, antes, tenía una florería en casa... y después se fue a España a trabajar y era heladero o no sé qué...Y ahora alquila un local que era de la madre (...)”. (EC24)

“La palabra para describir a mi mamá..., le pondría ‘paz’, es vegetariana. Es toda esa onda que yo no soporto... ‘Hippie’, ‘Rebeldes sin causa’... ‘Estás grande para ser rebelde’, le diría (...) Mi papá se tiñe la barba... ¡ya fue! ¡Qué se la deje blanca! El estilo cultural, cómo se viste... de los 70, ¡pero ahí tenían 20 años...!”. (EC20)

En el relato biográfico de estos jóvenes no hay referencia a experiencias de sus padres que valoren positivamente, sea por sus estudios o por su ocupación, tampoco son percibidos como una guía para su nueva etapa formativa.

En el caso de un estudiante cuyo padre era carpintero y no había completado la educación media, la carrera del hijo era muy valorada en su hogar y entre ambos existía un buen vínculo. Si bien el joven había tenido que afrontar muchos fracasos en su etapa inicial, se encontraba seguro de su decisión y proyectaba que en el futuro podría superar los obstáculos. Contribuía con esta sensación su confianza en su entorno y sus relaciones-:

“Mientras estudie (a mis padres) les viene bien cualquier universidad”.

–¿En la familia, le preguntabas a tus padres?

–No, no. No pueden ayudarme ellos. No tienen esos conocimientos

“Yo creo que es muy importante (...) el círculo familiar, el círculo de amigos que respalden al alumno, que lo mantengan motivado, que no lo tiren para atrás. Eso fue muy importante para sostener estos fracasos.” (EC14)

En suma, desde el punto de vista del contexto familiar, en las trayectorias de mayor dificultad es muy frecuente la presencia de vínculos conflictivos entre el estudiante y su sistema de origen, en especial con el padre. A ello se agrega la existencia de un rol de autoridad afectado, pero se mantiene una mirada positiva de su parte hacia la carrera de su hijo. En el caso de la madre, las situaciones son más estables, independientemente del rendimiento académico del hijo. Su mirada tiende a enfocarse preferentemente en él, más que en su proyecto universitario, y la percepción de la relación con ella suele ser mejor en todos los casos.

Como hemos visto, el encuentro con la carrera supone un movimiento inicial del estudiante y la demanda de entrar en relación de intercambio con el nuevo ambiente, activar sus recursos y permanecer en conexión con su deseo para sostenerse. Cuando los intercambios no se producen, el movimiento se detiene. Se hace evidente que el valor-orientación que lo impulsó a ingresar a la universidad ya no

le aporta fuerza suficiente para sostener esa iniciativa, como tampoco para soportar los sentimientos de frustración frente al fracaso. Sobreviene una sensación de impotencia que muy probablemente lo llevará a retirarse de la escena educativa.

Proponemos entonces, que en ese encuentro ambos contextos de pertenencia del joven se imbrican y superponen afectándose mutuamente. En efecto, existe una relación entre las limitaciones del hijo/estudiante para sostener su proyecto y las dinámicas conflictivas que lo unen con el núcleo central de su sistema familiar. En particular el lugar del padre en su familia y las tensiones que atraviesan este vínculo. Aquí reside el principal obstáculo que permite explicar las dificultades que el estudiante percibe para superar las dificultades propias de una situación de *impasse* que todo nuevo desafío supone para un sujeto.

El camino hacia la individuación de la mano del capital cultural familiar y la pertenencia

La sensación de familiaridad es la que puede otorgar cierta capacidad para tomar distancia del nuevo medio generando el espacio para ese proceso que llamamos *individuación*, de volverse singular y separado. Ese espacio hace posible que el nuevo escenario y esos “otros” no se desplomen sobre el sujeto, agigantando la inquietud propia de la nueva situación. El sentimiento de familiaridad con el nuevo entorno mitiga el agobio que suele acompañar esa suma de exigencias y sentimientos contradictorios, propios del momento de tener que separarse del medio confortable conocido, y hacerse cargo de un deseo que se vive como individual. Aquel sentimiento va asociado a una actitud que es frecuente encontrar en los estudiantes que logran una inserción adecuada: “Yo puedo con esto”, los obstáculos permanecen a una distancia tolerable dejando el espacio vital indispensable para salir en la búsqueda de las herramientas y adoptar nuevas estrategias cuando los tropiezos afectan la autoestima.

Para el estudiante cuyos progenitores no han tenido una experiencia universitaria, y especialmente su padre, el nuevo escenario implica una ruptura. Representa la posibilidad de cambiar de estatus social, independientemente de que ello se manifieste conscientemente o no en el hijo/estudiante. Más allá de su deseo o de su voluntad, el

marco social donde transcurre la vida de su familia y del que la institución educativa también es parte, ha asignado al “título universitario” un valor que ubica a su poseedor –aun con muchos matices– en un peldaño más alto de la jerarquía social. Desde la perspectiva de este joven, ese es el lugar al que ya han accedido sus profesores y las autoridades de ese ámbito.

Esta situación tiene dos consecuencias, que dan su propia tonalidad al proceso de inserción de este joven. En primer lugar, la diferencia de estatus que existe entre el padre / el hijo-estudiante/los profesores. En efecto, el rol del padre es jerárquicamente superior en el marco íntimo de la familia, y suele representar la autoridad de ese sistema. Si este no posee aquella distinción social (por contar con estudios u ocupaciones de menor calificación), el éxito en la carrera daría acceso al hijo a un rol social superior. No obstante, este mismo sujeto siempre estará ubicado por debajo de la autoridad en su estructura familiar, ya que naturalmente nunca podrá ser más que hijo de su padre. Esa mirada de la sociedad también “entra” a la familia y es así percibida por sus miembros. Y en esta dinámica cobra forma y vida la fuente de una tensión que el hijo debe resolver, conozca conscientemente o no sus causas.

En estos casos, el proceso de individuación atraviesa tensiones específicas ya que al seguir su deseo y volverse “uno” distinto de su padre, el joven debe lidiar con el riesgo inconsciente de “ser más que su papá”, situación que todo sujeto vive con incomodidad de diverso grado. Además, debe aceptar otros modelos de adultos con rol de autoridad equipados con distinciones sociales que su propio padre no posee.

Ascenso social y “neurosis de clase”

El hecho de que muchos hijos de trabajadores sin estudios universitarios realicen con su carrera el deseo y la proyección de su padre no evita la tensión originada en el dilema que hemos mencionado. Entre quienes estudian este aspecto de la vida social, Vincent de Gaulejac (2004, 2009) ha encontrado en este proceso las fuentes de lo que llamó la “neurosis de clase”, una especie de “patología de origen transgeneracional” producto de “una situación social conflictiva, que alimenta un conflicto psicológico”³⁶. Ella se cifra en la doble tensión constante a la que se someten los humanos de las sociedades

modernas, dudosos entre la necesidad de lealtad sociofamiliar y el deseo de promoción social, por ellos mismos o por sus descendientes. Se trata, en última instancia, de una tensión entre el determinismo y la libertad. En efecto, desde este punto de vista se reconoce que los destinos individuales, a pesar de su irreductible singularidad, no son independientes del campo social en el que aparecen y se desarrollan.

En el devenir de los individuos, así como en sus ámbitos de socialización y finalmente en la trayectoria escolar de los jóvenes, influyen la pertenencia social de la familia, su capital económico y simbólico, las transformaciones sociales de los sistemas de valor y de los modelos de educación, y las condiciones históricas de la época de su nacimiento. Las investigaciones de Gaulejac demuestran cómo el recuerdo de la violencia social pasada está vivo y perdura a lo largo de las generaciones. Una de las fibras transmisoras de esas y otras vivencias es el deseo de los padres de que los hijos asuman la herencia y no renuncien a la tradición familiar. Sin embargo, al mismo tiempo, todos los padres tienen un proyecto de vida para sus hijos, lo que los psicólogos denominan “un proyecto parental”, y que consiste básicamente en “tener éxito”, es decir, en promocionarse socialmente. De ese modo cobra forma una contradicción entre, por una parte, el deseo de lealtad familiar y ser consecuente a una determinada cultura y clase social y, por otra parte, la sed de promoción como, por ejemplo, el acceso a otra clase social que en muchos contextos se cifra en el acceso a un nivel de educación mayor que el obtenido por los propios padres del individuo³⁷.

Proceso de encuentro e individuación

La etapa de inserción en la vida universitaria constituye un punto crítico en el proceso de crecimiento e individuación de un sujeto. Representa un *impasse*, vale decir una situación en la que el apoyo ambiental o el soporte interno se ha vuelto obsoleto, y el autosoposte auténtico aún no se ha logrado. Al conquistar la instancia de maduración, el individuo habrá superado con éxito el tránsito del soporte ambiental al autosoposte, de lo externo a lo internamente causado, como lo llama Perls (2008).

Ese encuentro con la universidad implica para cada estudiante el comienzo de una nueva etapa en su proceso de singularización y subjetivación, es decir de individuación. Entendida esta como la capacidad para diferenciarse del contexto, de mantenerse ligado pero separado del medio. En el tránsito que estamos analizando nos referimos a la articulación de dos contextos, tanto el de la familia de origen, como el que conforma la institución universitaria.

La subjetivación, como la define Dubet (1994), es un proceso que conduce a los individuos a establecer una distancia respecto de su socialización (de sus Yo sociales), y a marcar una cierta separación de su entorno. Estos movimientos hacen del actor (o agente social) un sujeto, y surgen de la necesidad del individuo de articular distintas lógicas, más allá de la social. Un “yo social” surge al interiorizar un rol, una posición, una norma común, etcétera, pero el sujeto es ese ser singular que se apropia de lo social bajo una forma específica, expresada en sus representaciones, sus comportamientos, etcétera.

Recapitulando

La lectura de los desarrollos que hemos presentado en los capítulos 4 y 5 sugiere que el proceso de individuación supone dos puntos críticos. El primero es la tensión entre las distintas partes constitutivas del sujeto, que pueden ser contradictorias y orientarse en sentidos opuestos. Como, por ejemplo, cuando el joven desea estudiar pero la imagen que tiene de sí mismo implica falta de confianza en sus capacidades. Esto afecta su movimiento de avance en la carrera, limita sus intercambios, y en consecuencia permanece desligado al nuevo medio. Si el joven se cierra queda detenido en la etapa anterior, enlazado a su ambiente de origen sin haber sumado grados de diferenciación. Ha quedado afectada su capacidad de individuarse.

³⁶Vincent de Gaulejac, sociólogo francés, director del Laboratorio de Cambio Social de la Universidad de París - VII, en sus investigaciones sobre la novela familiar y lo que él denomina la “lucha de lugares”, desarrolla el concepto de “neurosis de clase”. Con él explica el conflicto psíquico entre la identidad heredada y la identidad adquirida cuando, frente a la distancia entre el origen social y la realidad a la que llega un individuo a través de su inserción en un nuevo medio social. Para el desarrollo y aplicación de este concepto puede verse: de Gaulejac, V. (2004 y 2009).

Durante la inserción en la vida universitaria esa posibilidad de apropiación y esa singularidad del sujeto anidan un conflicto potencial. Como afirma Fritz Perls (2008) al explicar esa tensión que atraviesa a todo individuo: “Cierta contexto social puede tener exigencias para con él que son distintas a sus deseos o posibilidades personales (...) La sociedad está representada o se expresa en primer lugar a través de nuestros padres y, en el marco universitario, a través de los profesores. Todos ellos pueden estar, o no, en sintonía con el desarrollo de nuestro crecimiento auténtico, y a menudo pueden interferir en su despliegue natural” (p. 39), pero siempre permanece en el individuo la posibilidad de ejercer la acción de apropiación.

El *conatus*, o esencia del individuo que es su deseo, afirma Spinoza (2007), no es algo dado sino que debe lograr manifestarse, y ello no sucede necesariamente. La posibilidad de que se exprese está en relación con el contexto y con los otros.

En los casos que analizamos, el proceso que el estudiante inicia con el acto de ingresar a la carrera abre un momento en su hacerse individuo. Cada estudiante/hijo proviene de un contexto que lo produce; y al mismo tiempo participa en la producción de su realidad y se relaciona con el nuevo medio a través de su percepción. El ingreso a la universidad, entendido como parte de un proceso de individuación, puede derivar en un aumento del grado de autonomía del estudiante y de singularización, esto es, hacerse diferente de otros, de su contexto de origen, de sus pares, etcétera.

En ese marco nos preguntamos: ¿Cuáles son los soportes del alumno en cada momento para sostener su condición de tal? ¿Cuáles son puntos de apoyo ambientales y cuáles los propios o internos? Hemos explorado las características de ese pasaje, los posibles modos de resolución del *impasse*, las estrategias, los recursos internos o externos que utiliza el estudiante frente a los obstáculos y desafíos.

El segundo punto crítico es la falta de puntos de apoyo donde afirmarse para hacer frente a las dificultades u obstáculos. Por ejemplo, cuando están en crisis sus vínculos con su núcleo familiar, en par-

³⁷ De Gaulejac, V. (2004). También sobre el concepto de “lealtad familiar”, pueden verse los desarrollos de Boszormenyi-Nagy, Ivan y Spark, Geraldine M., 2012, pp 41 y ss. Además, sobre las identificaciones entre el individuo y sus antepasados, y la percepción de sentirse acorralado entre partes de su sí mismo, puede verse: Serge Tisseron, 2004.

ticular, con el padre. La imagen de esa relación se proyecta en su nuevo ambiente. Ello interfiere en su capacidad de tomar de otros adultos, como sus profesores, entonces el intercambio se empobrece al limitar la interacción con el medio. Sus dos contextos de referencia se confunden, afectando su posibilidad de mantenerse separado de ambos. En algunos casos, los problemas emocionales asociados a ese tipo de vínculos les impiden entrar en un contacto más franco con su presente; el proceso de individuación se obstaculiza y vuelve al punto inicial.

Esta dinámica se observa en la etapa de extrañeza inicial de ese tránsito. Si el estudiante logra superarla, podrá avanzar, acaso a un ritmo más lento. Pero, si se instala en un movimiento recursivo y no logra superarla, finalmente abandona. Cuando el proceso de individuación no se despliega, el sujeto se cierra cada vez más. La falta de intercambios con el medio lo empobrece y lo debilita. El estudiante parece detenido en el tiempo y en el espacio, en sus imágenes el futuro es borroso y no se encuentra asociado a la carrera, y es presa de sentimientos que le impiden vincularse activamente con su situación presente.

Así comienza una secuencia en la que aumenta la sensación de impotencia y de frustración, y de allí la siguiente reacción impulsada por la necesidad de recuperar poder y mejorar la autoestima. La falta de un punto de apoyo, el ubicarse fuera de la escena y una imagen negativa de sí mismo refuerzan el movimiento que impulsa al sujeto hacia afuera, es decir, a abandonar. Aunque mirado desde la institución educativa este desenlace sea una pérdida y tenga algo de “pasividad”, ese impulso también puede leerse en un sentido opuesto. Guiado por la necesidad de recuperar su poder de acción, su función es proyectar al sujeto a otro escenario en el que algún intercambio con el medio sea posible, recuperando así su condición de ser activo.

Por el contrario, cuando el sujeto permanece abierto al medio, se relaciona y mantiene intercambios, favorece su proceso de individuación. La interacción con su nuevo ambiente le permite comenzar a diferenciarse de su contexto de origen, volviéndose un sujeto distinto al que ingresó, al tiempo que los buenos vínculos y la aprobación de su núcleo familiar le garantizan la pertenencia y el mantenimiento del lazo. Esta dinámica lo ayuda a sostener su lugar frente a la situación que lo desafía, ubicándose como protagonista de la escena educativa.

En suma, cuando el sujeto se cierra el proceso de individuación no se despliega. Entre los elementos que condicionan la apertura del individuo con su medio, destacamos: las tensiones en los vínculos de pertenencia y en su sentimiento de lealtad. En particular, en la relación con la autoridad familiar y la posibilidad de preservar su condición de asimetría respecto de su padre y de su madre.

La tensión se atenúa si el joven puede mantener la relación de asimetría, y si percibe que su proyecto universitario cuenta con el permiso de su sistema de origen. De este modo su lealtad familiar no está puesta en juego, liberándolo de un potencial conflicto de identidad con su sistema de origen.

Acaso pueda encontrarse en estas variaciones del ejercicio de la autoridad del padre de estos estudiantes, los ecos de los cambios sociales de una época, que afecta la legitimidad del ejercicio de ese rol. Nos referimos a cierta ruptura en la forma de ser adulto en la relación con el niño-adolescente, propia de la cultura de la posmodernidad. Ruptura que se centra en la dilución de la asimetría que caracterizara ese vínculo durante la modernidad, cuyo impacto social, y en la educación en particular, ha sido analizada por Narodowski (2016)³⁸, a partir de reconocer el carácter constitutivo que esa relación intersubjetiva tiene para el desarrollo humano.

Si, como afirma Narodowski (2011), “es en la relación entre adultos y niños-adolescentes, y en las nuevas formas de infancia y adolescencia, donde parece encontrarse la llave para comprender los cambios sociales actuales” (p. 104), es posible conjeturar que allí también se encuentra una clave para comprender cierta manera en que el joven de hoy hace frente a un proyecto educativo llamado a introducirlo en su propia vida adulta. En términos del abordaje de Narodowski (2014), podríamos conjeturar que si el vínculo entre el padre y el hijo expresa la “asimetría” propia de quienes durante el tiempo de crianza no son pares, el joven (ya en tránsito a ser adulto) no tendrá que preocuparse por añorar una niñez que no fue, tampoco debe asumir un rol que no le es propio, y puede dedicar su atención y energía a lo que tiene por delante en el momento presente: su proyecto de carrera. Lo que subyace a los cambios que advierte el especialista en educación, es un desorden sistémico derivado de la alteración del principio de la jerarquía según el orden temporal al que nos referimos en el Capítulo 2.

Mirar el impacto de tales cambios culturales arroja luz sobre la conducta de los individuos que viven en él. No obstante, las diferencias en las biografías de estudiantes que hemos analizado, permiten hipotetizar al mismo tiempo que para comprender las divergencias entre individuos es necesario tomar en cuenta en cada caso la mediación del sistema familiar al que un sujeto liga su pertenencia y dentro del cual estructura sus primeras identificaciones.

En el siguiente capítulo contaremos cómo viven todo este proceso dos estudiantes que encuentran obstáculos, y en su recorrido van asumiendo diferentes posiciones, veremos la incidencia de cada contexto en estas trayectorias.

³⁸ Sobre el vínculo entre el adulto y el niño/adolescente, también puede verse en M. Narodowski (1999, 2011, 2014, 2016) y la ruptura de sus rasgos en la modernidad: heteronomía, dependencia y obediencia, en las culturas prefigurativas, en las que la asimetría se diluye, los roles de grandes y chicos se vuelven intercambiables, todo lo cual impacta en la transmisión intergeneracional.

Índice

Sumario	9
Prólogo	11
Presentación	15
PARTE I	
Capítulo 1	
El punto de vista para abordar el fenómeno educativo	23
Qué hacemos cuando educamos y aprendemos	23
Educación, relación social y familia	26
Aprendizaje y percepción	29
El sujeto del aprendizaje. Singularidad interconectada proceso de individuación	31
Capítulo 2	
El enfoque de la Pedagogía Sistémica	35
Un nuevo paradigma para pensar la educación	35
Los principios ordenadores de las relaciones y los sistemas humanos	38
La vinculación	39
La ley de la pertenencia	40
La lealtad, un sentimiento asociado a la ley de pertenencia	41
Ley de la Jerarquía según el tiempo	41
Equilibrio entre dar y tomar	41

Las reglas y valores propios de cada sistema	42
La red de lazos entre generaciones	42
La inteligencia transgeneracional	43
Las dos consciencias	44
Inteligencia espiritual	45
Educación emocional desde un enfoque sistémico	46
Dos tipos de lazo: el vínculo une con la vida, la relación une con lo social	47
La importancia del contexto en el nuevo paradigma educativo	48
El propio lugar	50
La mirada multidimensional	51
PARTE II	51
Capítulo 3	
La aventura de estudiar en la universidad. Avanzar, estancarse o abandonar	
Introducción	
Educación superior. Una historia de masividad y abandonos	57
Hacer una carrera universitaria	57
Principales abordajes en la investigación socioeducativa	58
Hallazgos de las investigaciones y perspectivas críticas	60
Un caso de investigación: estudiantes de la Universidad Tecnológica Nacional	61
Estudiar Ingeniería en la FRBA UTN	63
Explorando otros abordajes	68
Metodología	68
Las fuentes y su abordaje: entrevista, genograma, diagrama de fuerzas	73
	74
	75
Capítulo 4	
El proceso de encuentro con la universidad. Historias académicas comparadas	

Introducción	
Un cambio de abordaje. De la correlación de factores a la exploración del proceso	79
El proceso de inserción en la universidad. Componentes y dinámicas	79
La experiencia de estudiantes de Ingeniería. Alternativas para una trayectoria	81
Características del proceso de inserción en la carrera	82
El proceso según las diferentes trayectorias	
Trayectoria de una inserción lograda	84
Trayectoria de una inserción lenta	84
Trayectoria de quienes abandonan	87
Capítulo 5	88
Claves para comprender la inserción en la universidad desde la mirada sistémica	93
Los modos de percibir el proceso de encuentro	
Modos que favorecen la inserción y el encuentro	
Modos que obstaculizan la inserción y el encuentro	103
El componente flexible en quienes logran una buena inserción	103
El componente flexible en quienes se insertan con dificultad	105
El componente flexible en quienes abandonan	106
Claves sistémicas para comprender el proceso de inserción en la carrera	107
La percepción que trasciende el punto de vista del sujeto	109
Las marcas de una historia colectiva	110
La familia y la construcción del valor social de ser universitario	112
La autoridad dentro de la familia y los avatares de la adhesión a valores sociales	112
Vicisitudes de la influencia de los vínculos familiares	114
El contexto familiar de los estudiantes con éxito	115
El contexto familiar de los estudiantes que abandonan o avanzan con dificultad	

El camino hacia la individuación de la mano del capital cultural familiar y la pertenencia	116
Ascenso social y “neurosis de clase”	119
Proceso de encuentro e individuación	119
Recapitulando	121
Capítulo 6	121
Dos historias de encuentro con la universidad	124
Caso 1. Abandonar la carrera en la etapa inicial (Pedro)	125
Caso 2. Una inserción lenta al ritmo de las contradicciones (Francisco)	127
	128
PARTE III	
Capítulo 7	133
Las configuraciones topográficas-3D como instrumento de investigación-acción	134
Buscando nuevas formas para una investigación-acción	150
El método de la constelación familiar	
Historia Configurada, Graficada y Reinterpretada, entre el trabajo de campo y la intervención	
Desarrollo del laboratorio-taller	
El eje articulador: La configuración topográfica en 3D	171
Momentos y dinámicas de la configuración topográfica	171
Un ejercicio estructurado: Benjamín amplía su perspectiva	173
Una configuración 3D: Ejercicio sobre la identidad y la pertenencia	174
El problema de José: “Me cuesta concentrarme en el estudio”	176
La nueva información y comprensiones a partir de la configuración	177
	179
La entrevista de cierre. Se inicia un movimiento	181
Algunas reflexiones	185
Capítulo 8	

Desarrollo de la Pedagogía Sistémica en el ámbito escolar	
Introducción	186
Descubriendo un mundo para crear la Pedagogía Sistémica	187
Pedagogía Sistémica, mirada y herramientas en movimiento	195
¿Qué aporta la ley de jerarquía en el tiempo a la conducción de una organización?	199
¿Cómo mantener el equilibrio entre el dar y el tomar entre colegas?	203
¿Por qué es fundamental el cuidado del lugar de cada actor del sistema educativo?	203
¿Cómo estar en el lugar de puente entre la familia y la escuela?	207
¿Cuáles son las claves de un clima de convivencia y aprendizaje?	209
¿Cuál es el núcleo de la actitud del pedagogo sistémico?	210
¿Es posible el desarrollo profesional sin el desarrollo personal?	210
¿Cuántas dimensiones supone el trabajo con las herramientas de la Pedagogía Sistémica?	211
¿Cómo trabajar con las configuraciones espaciales didácticas?	212
La Pedagogía Sistémica se abre paso y hace red	
Alemania	213
México	
España	214
Argentina	
La experiencia del ateneo de supervisión y clínica educativa	216
¿Cómo educar sin agotarnos? Recepción de la Pedagogía Sistémica entre los educadores de Buenos Aires	217
	218
Palabras finales	220
Bibliografía	220

