

IX Jornadas de Sociología de la UNLP- FaHCE

5, 6 y 7 de diciembre de 2016

Mesa 42. *Homo Academicus*. Desafíos actuales de la Universidad

El encuentro con la universidad.

Conceptos para pensar la historia de un destino a la vez determinado y aleatorio¹

Adriana M. Montequín (FRBA-UTN)
adrianamontequin@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos a continuación desarrolla algunos conceptos de los que nos valdremos para pensar el hecho educativo, en tanto *relación* del sujeto con el saber. Este abordaje forma parte de una investigación que indaga sobre el proceso de encuentro entre un joven estudiante y su carrera universitaria, y se interroga acerca de las dinámicas y factores que permitirían comprender las diferencias en las trayectorias y resultados, expresados en cada historia de vida académica. Partimos de la noción según la cual esa “*relación con el saber*” es una relación consigo mismo, con los otros y con el mundo, y nos invita a reflexionar y explicitar la forma en que concebimos al *sujeto* de esa relación y a los “otros”, entre quienes nos interesa en particular su *familia*.

El problema investigado

La investigación referida se interesa por la experiencia inicial del proceso de inserción del estudiante en la universidad, que transcurre durante el primer año académico. El caso analizado corresponde a estudiantes de la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional (FRBA-UTN), que ingresaron en el año 2011 luego de aprobar un examen de ingreso. Partimos del supuesto de que el pasaje por el examen de admisión implica un movimiento por parte del sujeto que, en mayor o menor medida, se sustenta en el deseo de realizar un proyecto personal. En ese tránsito el nuevo estudiante se encuentra con un medio que puede interponerle

¹ El abordaje teórico que se presenta en este trabajo forma parte de la investigación y la Tesis de Doctorado de Adriana M. Montequín, “*Encontrarse con la carrera universitaria. Historia, tensiones y alternativas en la Universidad Tecnológica Nacional*”. UTDT, Buenos Aires, noviembre 2015.

obstáculos para lograr sus objetivos, frente a los cuales tiene la posibilidad de recurrir a variadas estrategias para ubicarse en el nuevo escenario. La investigación se propone, entre otros objetivos, conocer el rol que el individuo y su contexto de origen juegan en este proceso. Nos interrogamos acerca de los factores que en él inciden, y que tienen el poder de impactar en el logro o desvío de las metas académicas.

En esta etapa inicial los posibles desenlaces son fundamentalmente tres. El joven se inserta satisfactoriamente 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 más lento que lo propuesto en el plan de estudios.

Como ha sido ampliamente demostrado, en la situación actual de la educación universitaria, una elevada proporción de estas iniciativas responden a alguno de los dos últimos desenlaces: el abandono o la excesiva duración de la carrera. En efecto, cerca del 70% de los estudiantes universitarios en la Argentina suspende su carrera sin concluirla, y más de la mitad abandona o se retrasa sustantivamente en el período inicial (García de Fanelli, 2005). Este fenómeno habla de un problema social e institucional y, a la vez, evoca la suma de muchas inquietudes individuales. En tanto cuestión social, se trata de las expectativas y de la misión de un sistema educativo y de sus organizaciones que en gran medida no alcanzan los objetivos para los que han sido creados. Como inquietud individual, remite a proyectos personales –muchas veces sostenidos por estructuras familiares– que transitan la frustración de no concretar anhelos de un futuro individual y grupal.

El momento inicial es la instancia en la cual se registra el porcentaje más alto de abandonos, y adicionalmente, nos enfocamos en ella porque tiene para nosotros un interés especial. En efecto, delimita el escenario en que se encuentran dos contextos de los que el joven es parte, ámbitos que confrontan entre sí y lo confrontan. Se trata del tiempo en el que, por un lado, se miden las inercias y las expectativas del individuo y de su ámbito de origen (a través de él expresadas), y por otro, las propias de la institución (expresadas por sus reglas y sus actores). Un tiempo que, por ello, ha sido llamado de “extrañeza” para el sujeto. Conocer la naturaleza y la complejidad de esta etapa aportaría elementos que contribuyan a intervenir en pos de evitar que el estudiante se retire de la facultad así como la frustración personal a ello asociada.

Como ya lo han hecho muchos estudiosos del problema de la deserción universitaria, también nosotros nos preguntamos por las causas de esta situación. En términos generales, buscamos explicar el fenómeno por el cual un joven con cierta motivación para ingresar a una carrera universitaria, al cabo de algún tiempo no sostiene ese propósito. En ese marco, indagamos sobre la posible existencia de características y patrones comunes entre estudiantes que obtienen resultados similares, es decir: por un lado, los que abandonan en la etapa inicial habiendo obtenido escasos logros y, por otro, los que se insertan con éxito en ese mismo tramo de la carrera. En particular nos interesan los rasgos del contexto social, y la relación que con él mantiene el individuo.

Antecedentes y preguntas

Es también conocida la extensa literatura que ha encontrado factores correlacionados con diferentes tipos de trayectorias educativas. En algunos casos han demostrado, por ejemplo, que el contexto socioeconómico y cultural de socialización primaria del sujeto tiene una gran incidencia, tanto en el nivel de instrucción al que logra acceder, como en la probabilidad de permanecer en él. Esta observación es válida para todos los niveles educativos, incluido el que nos interesa en sus diferentes etapas. Entre los factores del contexto, es el nivel educativo de los padres el componente que se destaca por su asociación positiva con la probabilidad de lograr una inserción adecuada. Y, en consecuencia, se asigna a este factor un cierto poder predictivo de la futura trayectoria académica del hijo-estudiante. En ese marco, cobra relevancia un componente que Pierre Bourdieu (1991) caracteriza bajo el concepto de *habitus*. En efecto, es en el ámbito familiar donde el hijo y futuro estudiante adquiere un conjunto de disposiciones y tiene acceso a herramientas y estrategias de aprendizajes, formas de pensamiento, categorías conceptuales, valores, que pueden o no estar en sintonía con aquellos que predominan en la educación formal.

No obstante, los mismos análisis permiten inferir que el nivel educativo y cultural del hogar no es un factor suficiente para explicar las diferencias en los resultados. Por ejemplo, la formación superior de los padres no garantiza necesariamente el éxito de sus hijos en la universidad, como tampoco el bajo nivel de instrucción formal del hogar implica necesariamente que el estudiante no logre insertarse satisfactoriamente. *Por lo tanto, el capital cultural del contexto de origen del joven no alcanza por sí solo para explicar el devenir del proceso que analizamos.*

Partimos de la conjetura según la cual la presencia de ese capital cultural requiere, además, ser activado por el sujeto que lo hereda, es decir que éste lo reconozca, lo valore y lo use. Por esta razón, un conjunto de nuestras preguntas indaga sobre los factores que podrían contrarrestar el efecto esperado del contexto sociocultural. Así, buscamos en otros elementos y dimensiones presentes en la historia de un sujeto las claves para explicar los distintos rumbos en esta etapa inicial. La indagación sobre otros componentes descansa en la conjetura según la cual la posibilidad de que el sujeto active efectivamente el capital cultural heredado está asociada a la naturaleza de los vínculos que él mantiene con su contexto de origen, vale decir, su familia.

EL ENFOQUE Y EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

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 ser un hecho social, también es un hecho subjetivo, y por ello en él se cifran maneras específicas de experimentar esa situación, modos particulares de percibirla y de relaciones articuladas a propósito de ella. Así, el abordaje de todo hecho educativo debe tomar en cuenta las condiciones sociales en las que tiene lugar y, al mismo tiempo como hemos señalado, considerar que en él está en juego una relación del sujeto con el saber. La relación con el saber implica una actividad del sujeto, y ella supone un deseo y una necesidad que espera ser colmada mediante el aprendizaje. Como dice Charlot (2008), el individuo (niño y después joven) es lanzado a un mundo del que debe apropiarse a través de su actividad, y está confrontado permanentemente a la cuestión del saber.

La educación es un proceso por el cual *ocurre* un ser humano, un ser humano de una determinada sociedad, con una forma singular. Como afirma Charlot (2007), no hay una educación general en abstracto (un universal), toda educación se expresa en una forma singular y social a la vez (reunida en un sujeto). Como tampoco existe un individuo que no sea singular y al mismo tiempo miembro de una cultura, e hijo de una familia determinada.

El alumno universitario se construye como un sujeto, como un autor de su propia educación cuando posee la capacidad de construir su experiencia, de darle un sentido y de dominarla de acuerdo a las pruebas que le son impuestas (Dubet y Martuccelli, 1996). Entonces, el hecho de elegir y de hacer una carrera universitaria lleva implícita la idea del sentido. No hay sentido sino para un sujeto en busca de sí, abierto al otro y sobre el mundo. La relación entre el yo y el otro se da en un mundo que se comparte y que excede esa relación.

Existen distintas formas de abordar el problema de la educación. Según Charlot (2007), el sociólogo puede interesarse por la socialización que está en juego, el psicólogo por el sujeto, el filósofo y el antropólogo por los temas de la humanidad. Pero si se aspira a comprender aquello que sucede a un individuo con relación a un hecho educativo, estamos persuadidos de que el historiador – como así lo predica Charlot para el quehacer pedagógico - deberá asumir todos esos puntos de vista que se anudan en la historia social del sujeto y su contexto, así como la relación entre ambos. Habrá que aceptar la complejidad que atraviesa esa relación, y partir del supuesto de que toda conducta tiene una lógica que es immanente a la historia de cada individuo, y en consecuencia orientar la tarea a captar ese punto de vista, esa lógica.

A continuación se desarrollan algunas características de nuestro enfoque en que basamos el análisis centrado en la observación del proceso de inserción inicial en la vida universitaria. Nos referiremos a los conceptos utilizados para comprender el fenómeno de la experiencia individual, que supone una idea de sujeto y su relación con el mundo del saber, su inserción en la trama familiar y las formas que explican la internalización de su contexto de origen. Así como el proceso de individuación que está en juego para un sujeto cuando emprende un proyecto personal y, frente a la situación de encuentro con un nuevo ambiente, se abre a la posibilidad de volverse uno, individualizado, singular y separado de su contexto de origen y del medio en el que busca insertarse.

El modo de abordaje

Para abordar el fenómeno de inserción en la vida académica, el trabajo en cuyo marco se realiza esta presentación toma como objeto de investigación la experiencia del individuo. El fenómeno así comprendido incluye la situación particular de un alumno en un momento de su historia académica, sus tensiones y sentimientos; sus actividades y sus conductas; así como los discursos que produce. Los componentes que reconoce este modo de abordaje son: el sujeto (características de origen del alumno ingresante); el escenario presente: los otros (pares y profesores) y las reglas de juego (las normas institucionales que pautan el desarrollo curricular); la relación con los otros (de su sistema familiar, y de otros ámbitos de pertenencia); el deseo, la motivación y el sentido de su acción (los móviles); estrategias de aprendizaje (actitudes y recursos articulados por el alumno); la percepción del alumno (del contexto y de sí mismo); y un tiempo (que atraviesa el encuentro del sujeto con el nuevo medio).

Este punto de vista, centrado en las historias y en las conductas individuales, es más frecuentemente asumido por las investigaciones cualitativas, entre otras aquellas centradas en la relación entre el sujeto y el campo del saber.

Como lo señala Charlot (2008: 75-76) al definir al “sujeto” de la relación con el saber, “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 (toda relación consigo mismo) pasa por la relación con el otro. En esta concepción se diluyen las especificidades de los enfoques disciplinares y la historia toma algo de todos ellos.

El fracaso en el acceso a la educación

Para referirnos al objeto de nuestra investigación resulta necesario hacer algún rodeo en torno a la noción de “fracaso escolar”. En efecto, es frecuente que al pensar en la inserción en los estudios universitarios surja la idea de la posibilidad de fracasar en ese proyecto. ¿Por qué esta asociación? Porque la experiencia muestra que existe una alta probabilidad de que sea ese el desenlace. Los hechos y los datos estadísticos así lo indican. Un alto porcentaje de estudiantes utiliza entre dos y tres veces más de tiempo en las asignaturas de lo que los planes de estudio prevén realizar en ese primer año académico. Solo la tercera parte de quienes ingresan a la universidad sale de ella habiendo obtenido el título que iba a buscar.

La idea de “fracaso” asociada a la educación suele hacer referencia a la ausencia de logros académicos, o a la duración excesiva de la carrera, o a su abandono definitivo, sea cual fuere el nivel de formación del que se trate. Quisiéramos detenernos en los supuestos de esta expresión basándonos en el análisis crítico que hace Charlot al referirse a los límites de la sociología de la reproducción². El fracaso escolar concebido desde este enfoque remite a un fenómeno denotado por la ausencia o por lo que falta. Entonces, para poder pensarlo, se lo concibe como una “diferencia” entre dos términos, por ejemplo, entre grupos distintos de alumnos, o entre un alumno y las normas de la institución educativa, entre los alumnos de antes y los de ahora. No obstante, la falta de logros o la imposibilidad de sortear los obstáculos de la vida académica, es en primer lugar una experiencia individual atravesada por un sujeto que la interpreta.

² La sociología de la reproducción de los años 60 y 70 analizó el fracaso escolar en términos de diferencias entre posiciones sociales. De esta forma produjo resultados de investigación muy interesantes pero que, dice Charlot (2008: 35), están lejos de dar cuenta del conjunto de fenómenos que se evocan a través de la expresión “fracaso escolar”.

Abordando el problema por otro camino, Charlot se pregunta si es realmente un “fracaso” lo que le sucede a los individuos que no logran aprobar los cursos escolares si se toma en cuenta, por ejemplo, el propio punto de vista del sujeto. El “fracaso” de quién y para quién, con relación a qué. Para pensarlo, antes hay que comprender que el fracaso no es un objeto observable por sí mismo, porque en verdad se trata de una construcción comparativa. Lo realmente observable son alumnos que fracasan en su intento por obtener ciertos logros; o bien ciertas situaciones e historias académicas que no llegan a la meta. Habrá que problematizar, entonces, cómo ha llegado a tomar forma esa meta y, en consecuencia, interrogarse por el sujeto involucrado en esa acción. En términos de la sociología del saber, esto equivale a pensar en la naturaleza del *sujeto del saber* y en la *relación* con el saber. Desde esa perspectiva, el punto de partida es la experiencia de los alumnos, su interpretación del mundo, su actividad. Equivale a comenzar por lo que hay en el alumno que fracasa antes que por lo que lo diferencia o por lo que le falta. Es intentar comprender el fracaso como una situación que sobreviene en el transcurso de una historia individual.

Enfocar el proceso

En lo que respecta a las relaciones causales, la investigación tiene un punto de vista no mecanicista. Vale decir, que no miramos el mundo y sus fenómenos en términos lineales de causa y efecto, sino como un transcurrir continuo, lo que nos lleva de la causalidad lineal a los procesos multidireccionales, y del “por qué” al “cómo”. El *cómo* es la pregunta por lo que ocurre, nos da la perspectiva y la orientación de hacia dónde seguir mirando.

Así, la pregunta por el *cómo* nos ayuda a pensar dos procesos que vemos íntimamente relacionados. Por un lado, el que hace a la relación del sujeto con el saber que, como hemos mencionado, pone en juego relaciones de plasticidad con su sí mismo, con los otros y con el mundo. El segundo proceso al que nos referimos es el de individuación, entendida como una operación a partir de la cual el sujeto llega a existir como individuo, como así lo desarrolla Simondon (2009). En efecto, analizamos la etapa de ingreso a la universidad como un momento en el proceso de individuación de un sujeto que es parte activa del mismo. En ese devenir continuo implicado en ambos procesos nuestra pregunta por el “cómo” se dirige a las estrategias y a los recursos disponibles y articulados por el estudiante. Vinculado con el origen del proceso se encuentra nuestro interés por la motivación del estudiante.

¿Por qué mirar las estrategias de aprendizaje? Porque el éxito en la escuela como lo sostiene Charlot (2008: 35-41) es, al igual que en la universidad, un asunto no solo de posesión del capital, sino también de activación del capital, es decir, de trabajo del sujeto a partir de ese capital³. Es producto de una actividad que emprende el alumno y que solo él puede concretar. Como veremos más adelante, todo individuo forma parte de una familia portadora de un conjunto de prácticas familiares, que hablan del trabajo que ponen en juego los padres en relación con la educación de sus hijos, y son componentes de una herencia cultural que recibe por transmisión. Es claro que la naturaleza y tipo de esos trabajos variará según el nivel de enseñanza del que se trate. En todo caso, puede conjeturarse que al llegar al nivel de la educación superior una parte significativa de los trabajos que antes hacían los padres, ya ha sido internalizada por los hijos/alumnos, quienes los expresarán en sus estrategias de aprendizaje, que implican actitudes, movilización de recursos, de las redes disponibles, etcétera. Entendemos que en ellas se expresa el punto de intersección de los aspectos sociales y subjetivos del proceso que queremos analizar.

EL SUJETO, LA RELACIÓN CON EL SABER Y EL PROCESO

El sujeto y el aprender

Intentar explicar una experiencia educativa en el marco de una historia de vida implica, entre muchas cosas, lo que señala Bernard Charlot (2008: 84) al considerar al hombre como un ser que nace “dotado de una gran plasticidad: no está definido por instintos sino que se acaba en el curso de una historia”. Comprender la experiencia de un alumno, si bien supone pensarlo en referencia con su posición en la institución educativa, a sus saberes y reglas específicas, requiere a la vez y, antes que nada, como afirma Charlot, pensarlo como “un adolescente, esto es un *sujeto*, confrontado a la necesidad de aprender y a la presencia en su mundo de saberes de diversos tipos”.

Para concebir la naturaleza de ese sujeto adoptamos la perspectiva de Charlot (2008: 55) quien afirma que “un sujeto es:

- un ser humano abierto a un mundo, que no se reduce al aquí y al ahora, y a su vez soportado por deseos, en relación con otros seres humanos, que son también sujetos;

³ Charlot, se refiere a ello en su análisis crítico de la sociología de la reproducción, remarcando el interés de ésta por la posesión del capital y el descuido por los procesos de activación del capital.

- 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, que está inscripto en relaciones sociales;
- un ser singular, ejemplar único de la especie humana que tiene una historia, interpreta al mundo, da sentido a ese mundo, a la posición que ocupa en él, a sus relaciones con los otros, a su propia historia, a su singularidad.

Este sujeto:

- actúa en y sobre el mundo;
- se enfrenta a la cuestión del saber, como necesidad de aprender y como presencia en el mundo de objetos, de personas y de lugares portadores de saber;
- se produce él mismo y es producido a través de la educación”.

Como sostiene Charlot (2007: 85), la otra cara de la condición humana es que “el hombre sobrevive porque nace en un mundo humano, pre-existente, que ya está estructurado. (...) La esencia humana (...) es el conjunto de sus relaciones sociales (...) el individuo humano no tiene originariamente su esencia dentro de él mismo, sino afuera, en posición ex-centrada en el mundo de las relaciones sociales”. 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 no es algo que se adhiere *per se* al sujeto, debe ser apropiada, y este es un rasgo sustantivo de la educación. Por condición, el hombre está presente fuera de sí mismo en ese *otro* que le permite sobrevivir, y que es plural: el niño nace de una mujer y de un hombre, entre otros hombres. Ese otro es objeto de deseo, deseo de ser reconocido por el otro.

Pero si la educación solo es posible a través de la mediación del otro y con su asistencia, no es menos importante que en ese movimiento es necesario un consentimiento por parte del sujeto, quien debe poner una parte de sí. Toda educación supone por ello el deseo como impulso que sostiene ese proceso, que es siempre un “deseo de”, un objeto que le es exterior y del que debe apropiarse (Charlot, 2008: 87).

En suma, la educación es un proceso que se desarrolla en el tiempo, que implica actividades, y para que estas se produzcan es necesario que el sujeto (niño o joven educando) tenga un impulso, se movilice (Charlot, 2008: 88). Para que se movilice la situación debe ofrecer un sentido para él.

Estos tres componentes están siempre en juego en una la relación con el saber: movilización, actividad y sentido.

La inserción universitaria como proceso de individuación

La individuación comprende dos procesos: el de subjetivación y el de individualización (Simondon, 2009). La subjetivación implica la posibilidad de que se produzca una distancia y una cierta separación entre el individuo y su entorno. Esta dinámica pone en juego los lazos que vinculan al sujeto con su familia. En consecuencia, activa y tensa los sentimientos de lealtad y pertenencia⁴. Un ejemplo de enunciado que expresa esa tensión podría ser: *“para poder tomar distancia tengo que estar seguro de que sigo perteneciendo, y eso es posible si me mantengo leal a mi familia, sus reglas, sus mandatos”*. Sea esta una situación basada en hechos materiales “concretos” o en deseos familiares, en datos reales o imaginarios. Entonces emerge una pregunta en el individuo: “Si hago mi carrera, ¿estoy siendo leal, o estoy traicionando a mi familia, o a alguien de mi familia?”

Desde nuestra perspectiva, la posibilidad de subjetivación está en juego en la capacidad del joven/hijo/alumno para actuar estrategias de aprendizaje e inserción social y para operar los recursos disponibles frente a las situaciones vinculadas con su cotidiano hacer estudiantil.

La individualización, también implica la singularización del sujeto, a través de la cual se vuelve alguien específico, y se expresa en lo que él puede. En el contexto delimitado por una carrera universitaria, ello está en relación con los logros. Sean estos resultados directamente observables y medibles, como la aprobación de una asignatura; o bien, el dominio de ciertos medios que hacen posible el éxito en tales metas, nos encontramos nuevamente aquí con el dominio de recursos y de estrategias de aprendizaje.

Así, los desarrollos conceptuales referidos a la individuación a partir de los cuales trabaja Simondon, nos permitirán pensar el proceso de hacerse estudiante universitario como un tránsito que va del ser “nuevo ingresante” a ser “estudiante de primer año”. Proponemos considerar la transformación del sujeto “no universitario” en un sujeto “universitario” como una operación de

⁴ A estos conceptos nos referimos más adelante, siguiendo los desarrollos de Boszormenyi-Nagy, I. y Spark, G. (2012).

individuación, que es aquella a partir de la cual “el sujeto llega a existir como individuo” (Simondon, 2009: 26).

El punto de partida es el estadio preindividual de ese pasaje. La dinámica, en el sentido del movimiento, de la preindividuación a la individuación está presente en todo momento de la historia de un sujeto cuyo movimiento vital podríamos decir que va de individuación en individuación, jalonado por hitos de significación. Ingresar a la universidad es uno de ellos y, como en todos, el desenlace de este proceso es incierto, y está abierto. En ese proceso no solo queda comprendido el individuo sino, necesariamente, la pareja “individuo-medio”. Volveremos sobre estos términos más adelante al referirnos a la “relación con el saber”. En nuestro caso de observación, se tratará del estudiante y su contexto, tanto el contexto de origen histórico-familiar, como el de su circunstancia presente. El alumno en el momento de ingresar a la carrera es un potencial de combinaciones con el medio, que se despliegan a lo largo de su proceso de inserción a partir de esa realidad preindividual que se individua etapa por etapa (Simondon, 2009: 34-35).

El proceso de inserción

Cada instancia del proceso de inserción interpela al estudiante y le plantea el desafío de superar o no un nuevo obstáculo para lograr una adecuada inserción y así devenir un “*sujeto activo*”, lo que en términos de Spinoza sería devenir “*causa adecuada*” (Spinoza, 2007).

En ese transcurso intervienen su afectividad y su emotividad, atravesadas, entre otras cosas, por discursos y por escenas familiares (el lenguaje, los conceptos y las imágenes que se producen en su entorno cotidiano) que, en términos de Bourdieu (1991), provienen de su capital cultural y que han dado forma a su *habitus*. Todo ello se expresa en una cierta manera de percibir ese entorno presente, y en la interacción con cada uno de los componentes de esos desafíos.

Partimos del principio según el cual el sujeto se singulariza solo por su propia actividad interior cifrada en su deseo de desarrollar sus posibilidades en el espacio y en el tiempo. Hacer el ingreso a una carrera es una manera concreta de pasar al acto, es decir, de la inactividad a la actividad. Se trata de una experiencia individual que transcurre entre dos polos: el de “no-ser-estudiante” y el de “ser-estudiante” (Simondon, 2009: 32). Si al cabo del proceso el pasaje se logra, lo que habrá sucedido es que el individuo habrá incorporado parte del medio en el que el

fenómeno transcurre. Si esa incorporación es adecuada habrá alcanzado aquello que Coulon (1997) llama “afiliación”.

Para comprender el desarrollo de esta fase inicial, recurrimos a la noción de afiliación elaborada por Coulon (1997), quien basándose en la hipótesis de los etnometodólogos, sostiene que si el sujeto logra “afiliarse” a la universidad, entonces logrará alcanzar su estatus de “estudiante” y, por lo tanto, tendrá éxito en su objetivo de permanecer en la carrera.

Dicho brevemente, la afiliación es entendida como un proceso de hacerse miembro de la “comunidad” (de *pertenecer*), es un pasaje de un estado a otro, de un contexto a otro. En esto hay puntos en común con la noción de individuación, ya que también en ella se pone en juego la integración de un sujeto en un nuevo medio. Articulado con el enfoque de Bourdieu (1991), el concepto de afiliación puede definirse como la propiedad de forjarse un *habitus* de estudiante, el que se ha constituido cuando las rutinas y “evidencias” ganaron sobre el sentimiento de extrañeza y de incertidumbre que viven al principio los nuevos estudiantes. En función de ello, decíamos que la afiliación puede verse como un camino para adquirir el “oficio de estudiante” (Coulon, 1997).

Otro aporte del enfoque de Coulon (1997) que nos interesa compartir, es el que sostiene la idea de que el fracaso estudiantil no se reduce a sus indicadores estadísticos tales como las tasas de aplazo en los exámenes, o las tasas de éxito, aunque ellos sean importantes. En efecto, la afiliación involucra dimensiones subjetivas y simbólicas de la *relación* del estudiante con la vida universitaria, lo que resulta potencialmente fecundo para analizar la complejidad que está en juego en ese proceso, y lo acerca sustantivamente a nuestra perspectiva centrada en la percepción, y a la concepción de la teoría de la relación con el saber a la que hemos hecho referencia (Coulon, 1997).

Es este mismo sentido decíamos más arriba que no alcanza con medir la cantidad de materias aprobadas para dar cuenta de éxitos y fracasos en ese primer año, ni de la complejidad que está en juego en este encuentro. Porque de lo que se trata es de abarcar lo más ampliamente posible el proceso que incluye otras “conquistas” más sutiles y difíciles de cuantificar por el método estadístico, pero que, sin embargo, también en ellas se cifra “lo que el alumno puede”. Al ampliar el horizonte de lo observable se abre la posibilidad de valorar positivamente otros

componentes del proceso. En consecuencia, permite concebir nuevas intervenciones institucionales que potencien esos logros intermedios del proceso, capaces de acercar al alumno hacia la orilla de las metas que jalonan el plan de estudios de una carrera.

HACER UNA CARRERA UNIVERSITARIA, UN MODO DE ADQUIRIR UN SABER PARA UN SUJETO

Reflexionar sobre lo que representa para un sujeto hacer una carrera universitaria es también un modo de rodear el problema de la inserción en los estudios universitarios. Hacer una carrera implica la adquisición de un saber que permite a un sujeto asegurarse un cierto dominio del mundo en el cual vive (Charlot, 2008: 98-100).

La cuestión del saber y la identidad

Toda relación con el saber contiene una dimensión identitaria: aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, a sus expectativas, a sus antecedentes, a su concepción de la vida, a sus relaciones con los otros. También en referencia a la imagen que tiene de sí mismo y a aquella que quiere dar a los otros. Es relación consigo mismo en la medida en que a través del aprender está siempre en juego la construcción de sí, la imagen de sí. El niño, el adolescente, el joven, aprenden para conquistar su independencia (*individuación*).

La relación social con el saber

No hay relación con el saber sino la de un sujeto, y no hay sujeto más que en un mundo y en una relación con el otro, por eso, como afirma Charlot, se trata de una *relación social*.

La dimensión social implica posiciones en una estructura y al mismo tiempo una historia, por ejemplo, la de la evolución del mercado de trabajo, la del sistema educativo, la de las mentalidades, etcétera. Tomar en cuenta la dimensión temporal es especialmente necesario cuando existen rupturas entre generaciones. El análisis de la relación social con el saber solo puede hacerse *a través* de la relación epistémica e individual (no al lado de ellas), que llevan a comprender respectivamente cómo se accede al mundo y cómo se lo apropia un sujeto. Es un análisis que debe referir a historias sociales.

La relación con el saber es una forma de relación con el mundo. Por un lado, un sujeto, por otro, el mundo ya estructurado, y una influencia de ese entorno sobre el sujeto que se deja influir.

La naturaleza de esa “influencia” es nuevamente una relación, no una acción que el entorno ejercería *sobre* el individuo. El sujeto, en tanto ser vivo no está situado en un entorno, está en relación con él. Está biológicamente abierto sobre ese medio, orientado hacia él, se nutre de él, lo asimila (Charlot, 2008: 126). Y el medio no es una suma de datos fijos, cerrados; es un conjunto de significantes vitales.

La relación con el saber y las configuraciones de sentido

La cuestión del sentido. Para el sujeto tiene sentido un contenido o una actividad que pueda inscribirse en el conjunto de relaciones que lo constituye (Charlot, 2008: 91). Sentido implica significancia y valor para un sujeto que es singular y que es movido por un deseo. La singularidad del sujeto es el efecto de una historia, que es original en cada ser humano. La dinámica del deseo sostiene la relación del sujeto con el saber porque pone en juego la cuestión del valor de lo que aprende. Por lo tanto, decir que algo relacionado con el saber tiene sentido, equivale a decir que puede provocar un deseo, poner en movimiento a un sujeto que le asigna valor.

Hacer una carrera: un hecho social para una existencia individual

Cursar una carrera universitaria es un hecho social, un modo de integrarse socialmente, como en el comienzo lo fue el pertenecer a una familia. Como hecho social tiene dos tiempos. Es una proyección en el mediano plazo que implica abrir la posibilidad de integrarse al campo de una profesión. Y en lo inmediato, concebido como un estadio de transición, comporta la posibilidad de integración social bajo el estatus de la “profesión de estudiante universitario”.

Por su parte, recibir un título (o darlo) como resultado de haber concluido una carrera tiene un efecto de sentido social al instituir esa “frontera mágica” entre lo sagrado y lo profano, como ya lo señalaba el propio Bourdieu, al subrayar que la noción de “título” remite a la idea de fronteras sociales. Esta separación “es evidente en y por la prueba en sí, y por el corte ritual. Es una verdadera frontera mágica que al separar al último alumno aprobado del primer suspendido, instituye una diferencia de naturaleza, indicada por el derecho a llevar un título” (Bourdieu, 1997: 35).

Y algo más para comprender lo que está en juego en toda acción movida por el deseo. Dice Spinoza que el hombre es consciente de su deseo (*apetito*), y al mismo tiempo “ignora las causas que lo hacen actuar de un modo u otro”. Sin embargo, la consciencia del deseo genera la “ilusión

de una voluntad libre” (2007: 206). En la medida en que se perpetúa, esta ilusión da lugar al sentimiento de estar desligado, y ello tiene consecuencias significativas para la existencia del hombre. Todo aquel que se siente desligado está, en términos del filósofo, en una situación de tristeza e impotencia. Pensarse como más libre, en tanto separado de otros, no es una idea que esté mal ni bien, solo que resta capacidad de lectura de las situaciones.

En esa afirmación descansa, en última instancia, la conjetura según la cual existen otros elementos, además de la voluntad verbalizada, que deben tenerse en cuenta para comprender la motivación que está en juego a la hora de elegir la carrera, la que podría tener que ver con la tradición, con la entrega afectiva, con valores colectivos internalizados, entre otros. Por eso es pertinente preguntarse si la decisión de un sujeto de hacer una carrera, o de abandonarla, responde únicamente a su deseo. En caso de que así fuera, podemos suponer que es posible que el estudiante ignore la razón por la cual desea eso. No obstante, el hecho de que hacia allí se dirija, puede generar la percepción de que es libre para decidir.

LAS CONDICIONES SOCIOFAMILIARES, UN MARCO PARA EL ANÁLISIS EDUCATIVO

La literatura especializada que ha abordado extensamente los problemas de la educación, ha tomado en cuenta muchos factores vinculados con la familia de origen del individuo para comprender las características y lógicas de los fenómenos observados.

¿De qué hablamos cuando hablamos de familia? Contexto y sistema

Para pensar el lugar de la familia, cabe tener presente lo expresado por Charlot (2008: 80) cuando sostiene que “las grandes fuerzas sociales no actúan jamás directamente sobre los individuos sino siempre a través de los colectivos, grupos o instituciones de los cuales el individuo forma parte”. La familia es un actor privilegiado del contexto interpersonal del estudiante. La pregunta acerca de sus características aporta mucha información para comprender el sentido o la lógica de una situación y de la conducta de un sujeto.

La familia es el primer ámbito a través del cual el sujeto ingresa a la vida y también al mundo social, que es relacional. Tal como lo expresa Schütz (1974) “el hombre experimenta el mundo social en que ha nacido, y dentro del cual debe orientarse, como una apretada trama de relaciones sociales, de sistemas, de signos y símbolos con su particular estructura de sentido, de formas

institucionalizadas de organización social, de sistemas de estatus y prestigio, etc.”. La familia es parte de esa apretada trama. Los procesos de socialización primaria transcurren en su seno, al tiempo que inciden significativamente en las instancias de socialización secundaria.

En el mismo sentido, Bateson (1998) asigna una importancia sustantiva al contexto interpersonal, y parte del principio de que cualquier grupo de personas, como por ejemplo una familia, pueden formar juntas un “sistema de pensamiento y acción”. Concebir a la familia como un sistema, implica reconocer que en ella actúa uno de los principios que rigen los sistemas, según el cual el todo predomina sobre las partes, es decir, la trama de las relaciones interpersonales sobre el individuo. Como dice Charlot, el sujeto es sus relaciones.

La familia es entendida por Bourdieu (1997) como un espacio social. En ese marco, se cumple lo que él predica para los seres aparentes. En efecto, los seres visibles existen y subsisten en tanto que ocupan posiciones relativas en un espacio de relaciones que, aunque invisible y siempre difícil de manifestar empíricamente, es la realidad más real y el principio real de los comportamientos de los individuos y de los grupos.

Desde el enfoque de Bourdieu, el sistema familiar (o campo familiar) comprende tres modalidades de capital: el cultural, el social y el económico; y además, una cierta lógica o dinámica. Las familias son cuerpos impulsados por una especie de *conatus*, en el sentido de Spinoza (2007), es decir, por una tendencia a perpetuar su ser social, con todos sus rasgos (poderes y privilegios, en aquellas que los tienen). Esta tendencia origina unas estrategias de reproducción, matrimoniales, económicas y también estrategias educativas. Así, por ejemplo, las familias con importante capital económico invierten en la educación escolar de sus hijos fortaleciendo de este modo su capital cultural. Otras, pueden tratar de incrementar o incluso crear un capital económico a partir de orientar sus recursos al acceder a un nuevo capital cultural a través de la educación de sus hijos. Estos capitales y estas lógicas tienen el efecto de organizar los límites del sendero por donde circulan los hijos/ alumnos, dando forma a sus expectativas. Estas delimitaciones prefiguradas ponen en entre dicho el “sentimiento íntimo de libertad” que suelen manifestar los estudiantes al referirse a la forma en que toman sus decisiones.

La familia, en tanto contexto, conforma el principio explicativo de su presente. La situación de origen de un alumno modula lo que este puede comprender de un escenario, su forma de interpretar los dichos y actitudes de los actores propios de un campo, como por ejemplo, el

representado por el nuevo ámbito universitario. Los límites a las pretensiones del individuo y, por lo tanto, los límites a su *sí mismo* están principalmente determinados por los hechos objetivos de su vida social y secundariamente determinados por el cuadro en que una interpretación subjetiva de estos hechos pueda darles forma o sentido y, eventualmente, ponerlos a su favor.

Simondon (2012) agrega la praxis a aquellas condiciones sociales limitantes de la zona de lo comprendido. En lo que respecta al proceso de aprendizaje, puede afirmarse que la familia es el punto de apoyo que hace posible, autoriza a ser hijo/estudiante y a sostener ese proceso, ya que, como lo describe Simondon, el individuo es siempre una combinación de “sujeto-medio”, y por lo tanto lo que él puede o es, está siempre en relación con el “medio familiar”.

Otro tema a tener en cuenta en relación con la familia es ¿hasta qué generación del campo familiar debemos considerar? ¿Solo la de los padres? Nos inclinamos a pensar que hay que considerar al menos alguna información sobre la generación anterior, la de los abuelos del alumno. Como lo señala Laurens (1992), la posición social de la familia no es reductible a la categoría sociocupacional de los padres, también puede ser significativa la de los abuelos, así como otros componentes de su historia social y afectiva.

El espacio familiar no es homogéneo, ni los vínculos que lo constituyen son lineales. Como afirma Borszomeny-Nagy (2012: 41) para comprender la estructura de este ámbito de relaciones se requiere un pensamiento dialéctico (por oposición a absoluto o monotético). Cada miembro de un sistema (familia, comunidad), se vincula a él en una dimensión “*ética que da forma a la parte crucial de su mundo existencial. Se trata de aquella que rige su lealtad a su red de pertenencia*”. En este marco la noción de lealtad comprende dos niveles: el sistémico, o social; y el individual, o psicológico, e incluye tanto a la unidad social que depende de sus miembros y espera la lealtad de ellos; como a las creencias, sentimientos y motivaciones de cada miembro como persona.

Cada sujeto-hijo en su interior debe operar un posicionamiento singular que incide sobre su perspectiva y sobre sus relaciones con el mundo, y en esa operación es atravesado por tensiones. Por ejemplo, en nuestro tema de estudio, el modo en que el estudiante-hijo se ubica o percibe su lugar en el ámbito universitario puede estar estrechamente vinculado con su lugar en el sistema familiar. En efecto, de aquella “*supremacía del todo sobre la parte*” deriva un sentimiento subjetivo de *pertenencia* al sistema de origen cuyo peso y poder organizador de la conducta no podríamos exagerar.

Este sentimiento, que es casi un “sentido de orientación”, puede ser vivido por el individuo (el hijo-estudiante en nuestro caso) con diverso grado de consciencia personal. La pertenencia, como lo señala Borszomeny-Nagy en su libro sobre las lealtades familiares, está asociada justamente al sentimiento de lealtad del sujeto hacia su sistema, acaso a los deseos e identidades de alguno de sus miembros, como también a las reglas y valores que rigen ese contexto íntimo.

Como lo señala Simondon (2009) en su estudio sobre la individuación, los valores del sujeto están entrelazados con emociones y sentimientos adquiridos en su socialización primaria. La emoción y la afectividad son los principales puntos de articulación de lo psíquico-colectivo. Sobre este punto reflexiona Charlot al hablar de las mediaciones entre familia y rendimiento escolar. Y señala que el sentimiento de lealtad y traición al origen familiar pueden ponerse decididamente en juego en aquellos casos en que el pasaje por la institución educativa implica para el hijo superar el nivel de instrucción de sus padres. Este movimiento que es inmanente a las historias familiares y solo a través de ellas puede cobrar sentido, implica un proceso que él nombra de “continuidad y heterogeneidad” atravesado por tensiones entre sentimientos difíciles de llevar juntos: orgullo y sufrimiento, deseo de avanzar y resistencia (Charlot, 2008).

EL SUJETO DE LA PERCEPCIÓN: ACTIVO, COMPUESTO DE PARTES Y EN PROCESO DE INDIVIDUACIÓN

De acuerdo con las nociones que venimos desarrollando, el sujeto es un individuo activo, no es un mero receptor del entorno ya que lo interpreta, lo percibe y lo juzga desde su propio punto de vista, que es una trama con contenidos y formas específicas.

Una consecuencia de esta concepción es que el sujeto no necesariamente “reproduce” su contexto de origen y, en consecuencia, su conducta no puede preverse mecánicamente. El enfoque de Garfinkel (1967) va en esa dirección cuando define que el actor social “es algo más que un ser incapaz de juicio, dedicado únicamente a reproducir, sin tener conciencia de ello, las normas culturales y sociales que habría interiorizado previamente”. Y advierte que el análisis de las “conductas científicamente racionales” de los actores nos impide apreciar sus caracteres “razonables”. Al asignar un sentido a su experiencia presente, el sujeto deviene parte activa que interpreta su contexto.

Asimismo, el sujeto es una singularidad interconectada constituida por muchas partes. Tomamos el concepto “spinocista” de ontología relacional del individuo, esto es, que los individuos son todos diferentes y causalmente dependientes. En la doctrina de Spinoza el

individuo es concebido como un ser necesariamente relacionado con otros individuos. Las singularidades están interconectadas construyendo una red o un sistema. Por eso Goffman (1952: 500) afirma que “el *sí mismo* de los individuos es el resultado de una negociación realizada en la multiplicidad de las interacciones”. Y algo más, “la imagen proyectada por el actor no se puede interpretar sólo en los límites de un encuentro”. Vale decir que todo aquello que podamos observar de él en un momento dado, lo excede y se explica por sus relaciones con muchas otras escenas.

Por esa razón estudiar las conductas, o los conflictos del alumno/hijo, implica mirar la red en la que su existencia se sostiene y cobra sentido. Podríamos decir que el alumno *es su familia de origen*, si bien, algunas cosas más. El sujeto es un punto en ese entramado de relaciones. Su sistema familiar puede ser pensado como una totalidad que lo trasciende, al tiempo que se expresa a través de él; le es inmanente y está presente en su percepción de sí mismo y de su entorno. Entonces, tanto los obstáculos percibidos por el alumno cuanto sus conductas y sus estrategias asumidas frente a ellos, pueden mirarse a la luz de un contexto que, como dice Perls (1976: 30), supera al sujeto y lo contiene a la vez. Como diría Bateson (1998), el contexto entendido como un “poder superior” o sistema de “poder” se siente como algo personal e íntimamente ligado en cada individuo.

El sujeto no es una materia dada ni una forma perfecta-cerrada. Es un ser abierto que va siendo a través de un proceso en el tiempo. Como lo expresa Simondon (2009: 31), y se desprende de la visión filosófica de Spinoza, la idea de individuo implica un proceso de individuación, que equivale a incrementar el grado de autonomía. El individuo es un efecto de, o un momento en, un proceso de individuación (que lo hace único) e individualización (separado) recíproco entre lo interno y lo externo.

En síntesis, concebimos al sujeto como una unidad y un compuesto de muchas partes. Es un ser que no está aislado sino que 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 y este atraviesa su percepción, le imprime una forma que es específica para cada individuo.

Referencias Bibliográficas

- BATESON, G. (1998) *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires. Ed. Lohlé-Lumen.
- BOSZORMENYI-NAGY, IVAN Y SPARK, GERALDINE M. (2012) *Lealtades invisibles. Reciprocidad en terapia familiar intergeneracional*. Buenos Aires. Amorrortu.
- BOURDIEU, P. (1991) *El sentido práctico Estructuras, Hábitus, Prácticas*. Madrid. Taurus.
- BOURDIEU, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Ed. Anagrama.
- CHARLOT, B. (2007) El fracaso escolar, un objeto de investigación inencontrable. Conferencia dictada en Montevideo (mimeo).
- CHARLOT, B. (2008) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires. Ed. Libros del Zorzal.
- COULON, A. (1995) *Etnometodología y educación*. Buenos Aires. Paidós.
- COULON, A. (1997) *El Oficio de Estudiante. La Entrada en la Vida Universitaria*. Paris. PUF.
- DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D. (1996) *Á l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris. Ed. Seuil.
- GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2005) *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Debate 5. SITEAL, IPE-UNESCO, OEI. Buenos Aires.
- GARFINKEL, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*. USA. Ed. Prentice Hall.
- GOFFMAN, E. (1952) On cooling the mark out: Some aspects of adaptation to failure. *Psychiatry*, 15 (4), pp. 451-463.
- LAURENS, J.-P. (1992) *La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse. Presses universitaires du Mirail.
- PERLS, F. (1976) *El enfoque gestáltico*. Santiago de Chile. Ed. Cuatro vientos.
- SCHÜTZ, A. (1974) *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires. Amorrortu.
- SIMONDON, G. (2009) *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Buenos Aires. La Cebra y Cactus.
- SIMONDON, G. (2012) *Curso sobre la percepción*. Buenos Aires. Cactus.
- SPINOZA, B. (2007) *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid. Tecnos.