

Juan: ¿estudiante rezagado?

Un estudio de caso, en la Universidad Nacional de San Juan

Juan: a lagger? A case study about a student at National University of
San Juan

Juan: Um aluno atrasado? Um estudo de caso da Universidade
Nacional de San Juan

Nelly Filippa¹

Resumen

La problemática que nos ocupa es caracterizar las trayectorias socioeducativas de los estudiantes universitarios. Los conceptos de “Trayectorias escolares Teóricas” y “Trayectorias escolares reales” es una distinción que nos permite avanzar en la comprensión de sus experiencias. Algunas trayectorias siguen el modelo de las teóricas, pero otras “se salen de cauce” —en términos de Terigi (2010)—. Son estas las que plantean mayores desafíos institucionales, y por eso nuestro interés por explorar los rasgos que caracterizan a esa población.

Palabras Clave. Trayectoria estudiantil, condiciones institucionales, políticas públicas, estudios de caso

¹ nellyfilippa@speedy.com.ar. Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

Abstract

Our main concern is to identify characteristics in the socio-educational traces of university students. The differences that lie behind the concepts of “Theoretical educational tracks” and “Real educational tracks” allow for deeper understanding of their experiences. Some backgrounds follow the model of the theoretical tracks, but some others deviate from them. The latter are the ones that represent greater institutional challenge, and therefore our interest in exploring the characteristic features of that population.

Key words. Educational trajectories, institutional conditions , public policy, case study

Resumo

A problemática que nos ocupa é caracterizar as trajetórias socioeducativas dos estudantes universitários. Os conceitos de “Trajetórias escolares teóricas” e “Trajetórias escolares reais” é uma distinção que nos permite avançar na compreensão de suas vivências. Algumas trajetórias seguem o modelo das teóricas, mas outras “abandonam o curso das mesmas” – nos termos de *Terigi* (2010) -. São essas as que apresentam os maiores desafios institucionais, por isso nosso interesse em explorar os traços que caracterizam essa população.

Palavras-chave: trajetória estudantil, condições institucionais, políticas públicas, estudo de casos

El problema

La masificación de la educación superior trajo como fenómeno la existencia de distintos públicos estudiantiles y puso en crisis una lectura homogénea de los estudiantes. El análisis de las trayectorias educativas aparece como una herramienta privilegiada para visualizar cómo los agentes socializados procesan sus condiciones de vida y, en tanto, ofrecen la posibilidad de captar empíricamente en la vida de los sujetos y grupos, el procesamiento individual y colectivo del contexto histórico en relación con sus decisiones de vida.

Antecedentes y fundamentación teórica

Este proyecto se inscribe en la misma línea de trabajo que, desde el año 1994 privilegia las instituciones educativas públicas y estudiantes de sectores populares. La continuidad es resultado de nuestro interés por “comprender por qué las cosas son como son” y también nuestra preocupación por saber “qué debería hacerse para que sean de otro modo”.

Los conceptos de “Trayectorias escolares Teóricas” y “Trayectorias escolares reales”, que incorporamos en esta ocasión, nos permiten profundizar y avanzar en la comprensión de las trayectorias estudiantiles, en las que, desde un enfoque predominantemente cualitativo, privilegamos lo que dicen los estudiantes. Desde las voces de los estudiantes podremos reconstruir, comprender y contrastar, tanto los aspectos objetivos y subjetivos que definen las trayectorias, como el impacto y el sentido que las condiciones institucionales y las políticas públicas tuvieron en su recorrido formativo.

Los aportes de la pedagogía crítica, la sociología de P. Bourdieu y los avances de nuestras investigaciones se constituyen en los referentes teórico-metodológicos centrales.

Diseño y Metodología

Para este artículo elegimos la exposición de una trayectoria estudiantil seleccionada entre los distintos casos incluidos en una de nuestras investigaciones. Nuestro entrevistado, Juan, es estudiante de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ.

La estructura de la entrevista responde a la perspectiva de análisis trigeneracional que recuperamos de Susana Garcia Salord (1998), quien la utiliza para estudiar las estrategias de reproducción social de un grupo de académicos de la Universidad Autónoma de México. El guión de la entrevista que aplicamos, inspirada en su trabajo, solicita al entrevistado información

acerca de sí mismo, su familia núcleo (en este caso padres y hermanos) y su familia extensa (sus abuelos).

El material permitió describir las trayectorias familiares, las escolares académicas y la socioeconómica cultural del grupo de pertenencia del estudiante, a partir de la reconstrucción de los desplazamientos de los lugares de residencia, de la composición del patrimonio económico y de los cambios en los niveles de escolaridad en el devenir de tres generaciones.

La tarea de análisis de la información avanzó desde una primera descripción en que se privilegió la voz del estudiante, las “prácticas declaradas en términos de Bourdieu”, a un segundo nivel de análisis donde se apeló a categorías teóricas que permitieron dar cuenta y comprender el modo de “ser estudiante”.

El texto está estructurado en tres apartados. En el primero contextualizamos la situación de entrevista. En el segundo —como dijimos antes—, hacemos una descripción muy “pegada” al texto de la entrevista y en el tercero, retomando ese primer nivel de análisis que es la descripción, avanzamos en un segundo nivel de análisis con los aportes teóricos que, centralmente, nos ofrece Pierre Bourdieu (1999a) en su texto “La Miseria del Mundo”.

Descripción, Análisis y Resultados

A - El entrevistado y la situación de entrevista

Juan tiene 26 años, cursa la carrera de Ciencias de la Educación y desde su condición de estudiante cursó y aprobó materias en las cátedras donde parte del equipo de investigación nos desempeñamos como docentes, razón por la cual lo identificamos en su recorrido y desempeño académico. Al igual que los otros entrevistados, fue seleccionado como informante desde un saber inicial que teníamos acerca de su trayectoria académica, en este caso, la de

un estudiante con dificultades para avanzar en sus estudios y que representa un desafío en términos institucionales y pedagógicos.

Sabemos que la entrevista, como relación social, supone una relación asimétrica con el entrevistado. En este caso la asimetría se ve reforzada por el vínculo preexistente, razón por la cual su aceptación inicial estuvo “en suspenso” hasta el momento en que se concretó el encuentro con Juan, en la sala de profesores, durante una siesta calurosa de diciembre.

Nuestra duda –vendrá?– era también la suya, confirmada tímidamente con un *“tenía ganas de... digo, pero no”*. La “subordinación cultural” en esta situación de entrevista no pudo neutralizarse a pesar de los esfuerzos que poníamos para lograr cierta fluidez en la comunicación.

Cierto sentimiento difuso de vergüenza o indignidad cultural frente a la falta de destrezas para el lenguaje se vieron reflejadas en su hexis corporal: Juan sentado, con calor, hablando y escuchando, sin desprenderse de la mochila que seguía en su espalda, sin tomarse la libertad de situarse con una mínima comodidad.

El clima de la entrevista estuvo atravesado por un sentimiento de cierta “humillación” que compartíamos en tanto causa y efecto de una asimetría indeseada, que incomodaba tanto al entrevistado como a nuestra condición de entrevistadoras.

Producto y efecto de la situación descrita es que la expectativa de aplicar un guion planteado solo en términos orientativos para transferir protagonismo al entrevistado, se transformó en una encuesta directiva que nos devolvió el protagonismo. Más aún, la resistencia o dificultad de Juan para hablar, “para decir”, desafió nuestra fortaleza para sostener los silencios y no inducir sus respuestas en el ánimo de alentar y facilitar su expresión. Finalmente, el registro obtenido, más que un relato, es un diálogo

fragmentado de informaciones breves en las que abundan expresiones incompletas con sentidos sugeridos muy significativos.

B. Primer nivel de análisis

- 1º generación. La familia extensa de Juan y su residencia en la Villa del Carmen

Juan aporta o tiene un escaso conocimiento sobre sus abuelos maternos: al abuelo no lo conoció y cree que murió en un accidente. Su abuela materna cree que es originaria de uno de los departamentos alejados de San Juan – de Hilario, Calingasta— que trabajaba en el campo. Actualmente vive y parece aún desplazarse entre la ciudad y su pueblo originario en donde vive una hermana. Este dato se completa con una única referencia que la describe como practicante de la religión católica, al igual que la madre de Juan, con quien va a misa los domingos.

Su abuelo paterno, con quien tiene relación, vive del oficio que menciona con el término “pastelero”. Trabaja por cuenta propia y supo contar con la ayuda de su esposa, antes de que ella falleciera. Recuerda, a partir de recuerdos de su abuelo, que durante algún tiempo este trabajó como empleado en una panadería del centro de la ciudad.

Lo que reúne a estos cuatro abuelos, quienes parecieran tener un origen rural en el primer caso, y urbano en el segundo, es el lugar de residencia, la “Villa del Carmen”.

- 2º generación: La familia núcleo: De la Villa del Carmen, con casa “prestada”, a otro barrio donde sus padres construyen su propia casa

Juan vive con sus padres. Su padre tiene 48 años, trabaja como empleado en un taller reconocido, grande, tradicional, cercano al centro. Sobre sus

ingresos Juan no puede aportar información porque dice desconocer cuánto gana, *“no sabe mi mamá”*, alusión dirigida a confirmar la existencia de un dato que no es compartido en la familia.

Además de trabajar, a su padre le gusta jugar al fútbol, actividad que comparte con Juan —la única que menciona como actividad recreativa de ambos— en una cancha que *“los bolivianos”* tienen en su lugar de trabajo: los hornos de ladrillos. Anteriormente jugaban en un club alejado de la ciudad —la bebida— y que abandonaron porque fueron expulsados por la falta de pago de las cuotas.

El padre de Juan no participa ni alienta la actividad de Juan como estudiante. *Mi papá no me dice nada. Mi papá ... mi mamá le cuenta ella (sic) pero ni sabe.* Juan piensa que cuando él se reciba solo significará una alegría para su madre que es quien lo impulsa para estudiar.

Su madre tiene 56 años. Actualmente no trabaja y tiene una pensión por discapacidad —hernia de disco—.

Sus padres, originarios de la Villa donde viven sus abuelos, se conocieron allí. Eran vecinos, y siguieron viviendo en ese mismo lugar en una casa prestada por su tía, aunque en algún tiempo alquilaron en otra villa —Villa Arce— pero volvieron a la del Carmen. En el 2011 la familia se mudó a otro barrio, donde construyeron su propia casa. Una casa amplia donde cada uno tiene su propia habitación, en el Barrio Olivares que Juan describe como de clase media-alta.

La madre es la única que él menciona como apoyo para estudiar. Cuando Juan desapruueba los exámenes, la madre le dice que *“me ponga las pilas, así me recibo”*. Sin embargo, según comenta Juan, las expectativas de su madre para sus hijos varones estuvieron más relacionadas con las oportunidades que brindaba el servicio militar, *“Ehhh a mí siempre me dicen que —la vida antes, en comparación con la de sus padres y abuelos— era duro, antes la vida, porque a veces con mi hermano nos quejamos, dicen que la vida antes*

era más complicada, que había que laburar. Mi mamá siempre nos dice a mí y a mi hermano: por qué sacaron el servicio militar... porque sí.... Si hubiese estado, mi mamá nos hubiese mandado, a mí y a mi hermano”.

La escolaridad de los padres de Juan es primaria incompleta.

- 3º Generación. El tránsito entre la Villa y el barrio de “clase media alta”

Juan tiene solo un hermano de 19 años, que no terminó el secundario y que su padre hizo entrar al mismo lugar donde él trabaja.

Juan es el único y primero en la familia que ingresa a los estudios universitarios. Él siempre ha sostenido sus gastos. Durante mucho tiempo hizo “changas”, *“en el ajo, limpiando el ajo, cunetas, cortando pasto... hice de todo”.*

Actualmente trabaja medio día en la verdulería de su barrio, donde la madre lo mandaba a comprar. Hace el delivery, *“Nunca me imaginé trabajar en una verdulería”*, comentario con el que pareció indicar cierta ventaja en relación “a las changas”, tal vez, porque si bien este trabajo sigue siendo informal, es continuo, exige menos esfuerzo físico y es urbano.

Dice que lo que gana le alcanza para sus gastos, no obstante, está atento a conseguir otros ingresos, *“justamente hoy fui a la Municipalidad de Rivadavia, me dijo mi vieja que fuera... y... porque dice que estaban dando planes... (¿?) y me fui... y me dijeron que ellos trabajan con empresas privadas, que, en una de esas, si hacía falta, me iban a llamar... Las becas a las que accedió en alguna oportunidad —fotocopias y transporte— son muy reducidas y otra a la que aspiró —Progresar— quedó excluido por la edad.*

Respecto del desplazamiento entre la villa y el barrio, Juan lo vive como una transición en donde la villa sigue siendo un lugar que no abandona definitivamente. Dos espacios para él con ventajas y desventajas.

La villa, *“el lugar donde me crié, están mis abuelos, mis primos”*, es percibida como el espacio de su propia clase - *“yo si me tendría que ubicar en una posición me ubicaría en una posición popular”*. Ese espacio habitado durante 20 años, le define una identidad, una manera de ver las cosas, la posibilidad de vincularse socialmente: *“ahí sí soy conocido”*. Es un lugar en el que todos se conocen, se saludan, *“cuando extraño me voy un rato... me voy en la bici”*.

“Uh una diferencia importante” es la expresión que utiliza para dar cuenta de la comparación entre los dos lugares. La diferencia fundamentalmente se juega en torno a la *“invisibilidad”* que tiene en este nuevo barrio y en la imposibilidad o resistencia para vincularse con ellos:

“no sé, yo lo veo medio diferente... yo tengo una manera de pensar... como que yo también tengo una identidad... donde vivo yo... como mucho los saludo pero... no podría tener un... como un vínculo más así como... por ahí yo saludo a la chica de al lado, como mucho, a la que conozco (pausa) pero de ahí... no conozco mucho... y eso que hace cinco años que vivo...”

Juan justifica la falta de vínculos en este nuevo espacio por las diferencias que los separan con sus vecinos en términos sociales, económicos, *“una vez... estaban las chicas de al lado y hablaban... qué sé yo... de autos y ese tipo de cosas que uno no... nada que ver... Yo como mucho tengo una bici, por ejemplo...”*

Sin embargo advierte que esta falta de vínculos, que supone cierta *“invisibilidad y soledad”*, tiene como ventaja, la ausencia del *“chusmerío y ruidero”* de la villa y fundamentalmente dejar de vivir en una casa prestada y ser propietario.

- Trayectoria escolar de Juan, *“me costaba adaptarme”*

Tanto en la primaria como en la secundaria fue a escuelas públicas próximas al lugar de la Villa donde residió durante el recorrido completo por esos niveles. Más aún, la escuela secundaria funcionaba en el mismo edificio donde hizo la primaria, pero en el turno vespertino. Su madre fue quien decidió el lugar *“... mi mamá me dice: vas a ir a esa escuela porque... Te queda cerca...pero yo no la elegí... es más no me gustaba la escuela...”*. *“No sé... Vio cuando uno... está en la adolescencia... (pausa) Y muchas veces... no vamos muy motivados de la casa... o será que a lo mejor nos gusta menos... (pausa) la escuela porque yo me acuerdo que tenía compañeras que sí iban motivadas... les gustaba...”* El sentido de la apreciación de Juan, primero parece aludir al deseo de “ir a otra escuela”, diferente a la seleccionada por su madre, pero posteriormente el rechazo parece residir en la falta de motivación para “ir a la escuela”. La ausencia del deseo tampoco sabe si es consecuencia de su entorno familiar o si podría asignarse a las características de la etapa de la adolescencia; sin embargo, su recuerdo de adolescentes que sí les gustaba y estaban motivadas, lo dejan instalado en la situación que intenta explicar.

Su experiencia como estudiante del secundario se define en términos de dificultades, *“me costó”*. La expresión con la que explica su paso por la secundaria la utiliza en un doble sentido, en un caso, para describir sus dificultades de adaptación y vínculo con sus compañeros, en otros casos la expresión es utilizada para referir dificultades de rendimiento académico: *“Siempre me llevaba diciembre, y la sacaba...pero siempre me llevaba algo...no era un alumno...”*.

En su testimonio sobre esa etapa de la escolaridad no parece haber espacio para experiencias placenteras sino, por el contrario, parecen predominar las de sufrimiento:

“pero siempre habían compañeros problemáticos de alguna manera (termina la frase hablando muy bajo) que ahora hablan del bullying, pero siempre hubo... No sé si bullying pero... como que unos iban a molestar... por ejemplo, yo no molestaba a nadie y a veces me molestaban.... y yo trataba de ignorarlos pero... a veces...”. Los enunciados incompletos y titubeantes de Juan se explicitan casi al final de la entrevista cuando se le pregunta: —¿tenés algún recuerdo... de que te hayas sentido discriminado? Y si, en la escuela cuando a uno le decían andá fiero... o te ponen apodos”.

Sin embargo Juan, cuando se le pide comparar su escuela en el contexto de todas las escuelas del sistema educativo, solo puede mencionar la desigualdad de la suya en términos de equipamiento con respecto a las escuelas del centro. Dice haber tenido algunos buenos profesores “que explicaban” pero no puede recordar el nombre de ninguno. Tal vez lo destacado sobre su recuerdo de esos profesores, es el de la profesora de Formación Ética y Ciudadana, a quien atribuye su elección de la carrera universitaria que siguió: *Una profesora de Formación ética y ciudadana... yo le digo: ¿qué es lo que ha estudiado? Yo le pregunté...y me dijo: y mire, usted tiene dos salidas, me nombró Filosofía y Ciencias de la Educación. Y yo le pregunté qué... no la había sentido nunca y yo ahí le pregunté de qué se trataba más o menos. Que no la había sentido nombrar nunca...* Posteriormente, durante el cursillo, confirmó su decisión porque la carrera trataba problemáticas como las del fracaso escolar y eso le gustó.

- Trayectoria como estudiante universitario “rezagado” en términos del sistema: “porque a mí me cuesta”

Juan ingresó a la carrera que cursa actualmente de Ciencias de la Educación apenas egresó del secundario y dice no registrar períodos en que haya

interrumpido formalmente sus estudios. En un recorrido de 7 u 8 años en la carrera ha rendido 11 materias, pero no pudo o no quiso brindar información ante preguntas reiteradas con las que se intentaba saber el número de materias aprobadas:

(Entrevistadora: ¿De esas rendidas la mayoría son con resultado de aprobación?) ...Si. No tengo por ejemplo notas excelentes como diez... el diez n... pero tengo siete... seis, como que... (E. En general ¿te va bien cuando rendís?) ...Bueno, excepto la última que me saqué un cuatro ...en portugués –(E. Tenés, en la relación entre rendidas y aprobadas, ¿cómo sería esa relación? ¿Cuántas rendiste y cuántas aprobaste? Más o menos)... (pausa larga) (E. O de esas doce, ¿cuántos aplazos has tenido? No... Filosofía me costó mucho, me costó porque no me gustaba, me costó sacarla... (E. ¿Y cuántas veces la rendiste mal?) ...Y tres creo, tres o cuatro, que me dijo la profesora: al fin la sacó!! (E. ¿Es con la única que te ha pasado?) No...y Problemática Educativa me fue mal, después me volví a presentar y ahí me fue bien (pausa)... Antropología, también Historia II también, esa me costó (pausa larga).

A diferencia de su experiencia en el nivel secundario, Juan dice sentirse bien en la Facultad, que tiene algunos amigos, que le viene bien estudiar con otros compañeros pero que la dificultad es que algunos dejaron y otros avanzan más rápido que él y los pierde. Dice llevarse bien con los profesores. Al igual que con las escuelas, Juan no cuestiona el sistema institucional ni sugiere cambios o alternativas que podrían facilitarle su recorrido, solo menciona como posibilidad, la de ~~de~~ extender las prórrogas de boletas o regularidad, pero sí mantener la duración de dos años que actualmente se dispone como plazo para esa condición y mantener también el sistema de correlatividades planteado, aunque le signifique dificultades para avanzar en la carrera:

“ehhh.... Yo siempre he tenido problema con el vencimiento de las boletas... Tengo que andar... eh... a veces también podría ser... (E. ¿Te costaba menos cursar que rendir?) Claro (Y se te vencen y tenés que recurrar) Claro, por eso muchas veces pido prórroga para no volverla a cursar (pausa larga) y... (pausa) el sistema de correlatividades también... por ejemplo. Yo tengo que sacar las Evolutivas para cursar Didáctica de Niveles... está bueno también que hayan correlatividades, así uno va llevando un cierto... (E. respecto a esto del vencimiento de las boletas que vos decías recién, ¿te parece que dos años está bien? ¿Qué te parece? ¿Cómo sería la solución que vos le darías a eso?) Me parece que... no, dos años está bien, pero sí me parece bueno... las prórrogas, porque a veces para... pedir un tiempo más para rendir las materias. Eso me parece positivo”.

Juan se asume como único responsable de sus dificultades y los cambios para mejorar su situación académica se depositan solo en su esfuerzo, por ejemplo “estudiar más” aunque dice dedicarle un mes o más a cada materia antes de rendir. Es decir, un tiempo que excede al que ocupan muchos de sus compañeros:

“Un poco más de estudio, me parece... También busca confianza en sí mismo... eso también lo podría... Porque cuando llego... la voy llevando bien a la materia... y me saco, póngale, me tengo que sacar un siete, en Educación Especial y me saqué un seis. Y ahí, chau promoción, por ejemplo lo que me pasó en Educación Especial. (Pausa) me parece que... pondría poca confianza en sí mismo”.

“Me cuesta” sigue siendo el registro con que define sus dificultades. Le cuesta organizarse, le cuesta entender, le cuesta hablar, le cuesta rendir, le

cuesta promocionar, de las consultas dice que se va con más dudas que las que trajo.

Valora como positiva la experiencia de acompañamiento pedagógico que implementa el departamento. Recupera tanto los aportes conceptuales como emocionales que supone esa experiencia en términos personales:

“Y un acompañamiento no solamente en las cosas que hay que hacer, sino psicológico, como que te alientan... (pausa) sino... si nos teníamos que poner a leer un texto que no entendíamos lo leíamos y ellas nos explicaban... eso me parece muy bueno... estamos diferentes compañeros, cada uno hace su aporte sobre el tema... eso me parece muy bueno (pausa larga)”.

En este recorrido, Juan parece luchar contra lo que considera sus propias dificultades y parece advertir algunos progresos, aunque no parecen ser suficientes para posicionarlo en otro lugar como estudiante. “Poder hablar” en un espacio académico, es el que reconoce como un logro:

(E. Ahora, desde que empezaste hasta ahora, ¿en qué cosas te parece que mejoraste, que es un logro que has tenido, que te ponen contento, que vos ves que ahora, en relación a cuando empezaste estás como en ventaja...?, ¿cuáles serían tus logros...?) “La forma de expresarme, antes me costaba hablar, ahora me sale un poco más fluido. Antes no hablaba casi nada. Si, cuando uno va rindiendo materias... va logrando un vocabulario mucho mejor... que antes, por ahí me costaba. Emitir palabra. (E. En general ¿vos hablás poco en todos lados o hablabas poco acá?) No... soy de hablar... depende, cuando entro en confianza soy de hablar”.

Sin embargo, el reconocimiento de sus logros en relación a su vocabulario y expresión no tienen la suficiente fuerza como para evitar que se excluya de actividades que signifiquen cierta exposición:

(E. ¿Has participado en política estudiantil, en el centro de estudiantes, en alguna agrupación, has militado?) Me quisieron... Incorporar y... (pausa), y tenía para ... hacer como una temática para ir a Córdoba. Y al final ni vine, por ejemplo. No sé y digo... para qué voy a ir si ya hay mucha gente... No fui (E. Pero, ¿no te daba curiosidad ir?) Sí (pausa laaarga) pero nooo... después digo no, para qué voy a ir si hay un montonazo de gente... yo a ver si... no me sentí ehh, como que...me excluí yo mismo... porque no sé si yo iba a aportar algo, entonces no fui directamente. (Pausa larga).

Interrogado sobre su futuro, Juan dice que el título universitario le permitirá dejar de hacer changas, *“no trabajar como mis primos en la minería quienes ganan bien, pero...”*. Se imagina como profesional trabajando en problemáticas sociales que él considera que están actualmente muy extendidas como *“la violencia escolar, la droga, el bullying”*. No *“tiene idea”* de cuánto ganará en un futuro como profesional, pero al parecer le es secundario frente a la relevancia de un posible trabajo con prestigio y diferente a los que ha realizado hasta ahora.

Con la referencia a sus primos que viven en Tambería —pueblo en la precordillera de San Juan— concluye la entrevista no sin antes recomendarnos gentilmente ese lugar para que vayamos a pasear:

“el río...está bueno, no sé si para vivir pero sí para ir a pasear... con un póngale, capaz que hace el mismo calor que hace acá. Pero a la noche, refresca... parece que tiene el cielo enfrente..., se los aconsejo”.

C. Segundo nivel de análisis

- La dimensión física - espacial y temporal en la trayectoria familiar de Juan

Según Bourdieu, el espacio físico habitado funciona como una simbolización espontánea del espacio social, ya que es en este, en el espacio físico, donde se retraduce, de una manera más o menos turbia, la relación que existe entre la distribución social de los agentes y la distribución de los bienes y los servicios públicos.

En el caso de Juan, la relación anteriormente planteada no se retraduce “turbiamente” en el punto de partida de su recorrido familiar, ya que observamos una relación afín y de cierta transparencia entre lugar físico, posición social y capital cultural. En su primera localización, en la vivienda prestada de la “Villa del Carmen”, esos aspectos tendieron a superponerse sin tensiones.

El lugar donde vivió gran parte de su vida, resultado de la condición de no propietarios de sus padres, definió su lugar de residencia “popular”, entendiendo lo popular no solo en término de localización territorial, sino también cultural. Es decir, la localización física donde se objetivó su lugar social a partir de cierta desposesión familiar de capital económico, se asoció con ciertas formas de visión y lenguaje. Esas condiciones le permitían compartir una comunidad barrial con modos comunes de ser, ver y hablar.

La visibilidad y reconocimiento que tuvo en la Villa del Carmen es lo que perdió en su desplazamiento a su nuevo barrio de “clase media-alta” al que accede cuando su familia construye la casa propia. Una suerte de ganancia en el terreno físico y económico, pero de desventaja en términos de identidad: Juan, no sin nostalgia, volvía a la Villa del Carmen cuando extrañaba su entorno anterior.

La apropiación de un mejor lugar físico lo llevó a convivir con gente “diferente”, en tanto no registran experiencias comunes con su forma de ser, ver y hablar. Es decir, vivir en el barrio no lo convertía a Juan en ser como “ellos”. Tal vez porque las propiedades que supone la ocupación legítima, según Bourdieu, suelen adquirirse en una ocupación prolongada y en interacción con sus ocupantes legítimos: compartir amigos, capital cultural, modales o formas de pronunciación, es decir, aspectos más vinculados con el lugar de nacimiento que con el acceso a un lugar de residencia. Podríamos pensar que Juan se vuelve un nuevo residente desarraigado de un entorno cultural que él define como “popular”.

Tengamos en cuenta que el desplazamiento de la familia de Juan hasta una casa de su propiedad, demandó un tiempo prolongado que comprometió los esfuerzos de más de una generación. Llegar al barrio de clase media, al nivel secundario y también a la universidad supuso para esta familia mucho tiempo o un largo recorrido para acceder a estos lugares. Juan es el primero de esa familia en ocuparlos, de ahí su condición de “recién llegado” y su distancia con quienes heredan esos lugares y lo viven como condición natural. Las inversiones de tiempo que unos y otros tuvieron que hacer para ocuparlas son muy diferentes.

Desde la temporalidad lineal dominante, las distancias y diferencias pasan inadvertidas, porque estandarizan duraciones de tiempos “teóricos” medidos “a su medida”. Es decir, así como el poder se expresa en el espacio también lo hace sobre el tiempo: “es lento, es rezagado, está demorado, llega tarde, no cumple con los plazos” son designaciones que resultan de comparaciones que suponen en los sujetos condiciones semejantes y universales.

Las distancias producto de las desigualdades económicas, sociales, culturales, lingüísticas o académicas no pueden prescindir de cierto análisis de las temporalidades. La temporalidad dominante no es la temporalidad

vivida por Juan y su familia. Hay que considerar lo que Alicia Gutierrez (1997) señala como una relación central que articula capital económico y capital cultural: “el tiempo necesario para su adquisición” (p. 37). Es decir, ¿cuánto tiempo tuvo que invertirla familia de Juan para cubrir la distancia entre la desposesión del capital económico de origen y su condición de propietarios? ¿Cuánto tiempo necesita Juan para apropiarse de conocimientos y habilidades que otros incorporan “naturalmente” en virtud de su pertenencia social? La temporalidad dominante —lineal, estandarizada y que se supone universal— no es la temporalidad vivida por los diferentes entornos familiares de los estudiantes de sectores populares. Es en el tiempo que tienen que invertir los estudiantes para cubrir la distancia entre el capital de origen y el capital de llegada donde se explican en gran parte las diferencias entre trayectorias teóricas, rezagadas y discontinuas.

Las distancias se tornan más visibles cuando se analiza el porcentaje de tiempo que se dispone para este proceso de adquisición, o sea de tiempo liberado de la necesidad económica. En este caso, Juan trabaja y solo dispone de un tiempo parcial. Su tiempo de ocio disponible para la universidad es acotado, restringido.

El tiempo y los espacios son dimensiones en las que se expresa el precio que paga Juan, y los Juanes que, como él, son los “recién llegados” a lugares históricamente no ocupados por su propia familia y sector social de origen:

-Trayectoria escolar de Juan en nivel secundario: relegación y escolaridad de baja intensidad

Juan es el primer y único integrante de su familia en completar el nivel secundario, situación de excepción si se quiere, dado que su hermano siete años menor que él no logró esa titulación aún en un contexto en que la educación secundaria se legisló como obligatoria. De todos modos, su “éxito” es relativo en tanto podría vincularse con el efecto de “engaño” producido

por el sistema educativo en términos de Bourdieu (1999b) o del de una “escolaridad de baja intensidad.

Bourdieu se refiere al sistema educativo como un sistema institucional que genera el engaño de más de una generación (Mancebo y Goyeneche, 2010). Tal engaño se produciría como efecto del desajuste existente entre las aspiraciones que el sistema de enseñanza produce y las oportunidades que realmente ofrece. Esta situación afectaría principalmente, y en mayor grado, a las clases populares recientemente incorporadas a la enseñanza secundaria. Tales sectores estarían expuestos a esperar del secundario y de las titulaciones, por el solo hecho de haber tenido acceso, lo que estas proporcionaban en el tiempo en que estaban prácticamente excluidos de dicha enseñanza; cuando estas clases llegan a la enseñanza secundaria descubrirían como efecto, la relegación.

Cuando Bourdieu utiliza el concepto de relegación, hace referencia a las vías de segundo orden que se crean dentro del mismo sistema escolar y que implican un efecto distintivo y de estigmatización. Es decir, hablamos de la segmentación que existe entre las escuelas de un sistema de educación pública supuestamente, o solo aparentemente, unificado.

En el caso de Juan, la escuela a la que asistió no fue resultado de una libre elección, sino que se impuso desde la necesidad de usar los recursos ubicados en su espacio de residencia. Investigaciones (Brandi et al. 2006) que tuvieron como objeto de estudio la institución donde Juan cursó el segundo nivel, la ubican como el lugar —la zona— al cual el Ministerio de Educación de la Provincia derivaba alumnos que, por problemas de conducta o rendimiento, eran rechazados en las otras del sistema. Esa institución, que recibía un porcentaje significativo de alumnos “residuales”, era convertida oficialmente en una de las últimas escalas para aquellos alumnos que, al no poder ser expulsados formalmente del sistema, debían tener un lugar para continuar en este. El propósito pedagógico de la enseñanza era reemplazado

por una función disciplinadora y de contención. La ausencia de expectativas en relación a ese alumnado determinaba una “escolaridad de baja intensidad y aprendizajes de baja relevancia”, es decir, predominaba un vacío de los saberes prescriptos para el nivel de educación secundaria. Sin embargo, y al mismo tiempo, la institución acreditaba logros que los estudiantes no alcanzaban. Podríamos decir, una manera encubierta de “fracaso de aquellos estudiantes que no fracasan”, o una manera de burlar el derecho a la educación que sigue siendo negado a pesar de la “universalización” en el acceso: “Universalización sin derechos” (Gentile, 2009).

Juan registra esa etapa como difícil por el clima institucional donde la violencia formaba parte de lo cotidiano, donde también sufrió los efectos de la discriminación y una falta de implicación con el conocimiento que describe en términos de desmotivación; realidad que sin embargo no lo lleva a cuestionar a la institución; más aún, la redime desde valoraciones positivas y concluye en un reconocimiento de su logro personal en tanto nunca repitió.

-Trayectoria real como primera generación de estudiante universitario: “alargamiento de la carrera”

Recordemos que Juan no es un heredero para quien la universidad constituye un destino “natural”, teniendo en cuenta el nivel educativo de los padres, que es el de primaria incompleta. El peso del capital cultural de las familias y el nivel de escolaridad de los padres en el rendimiento educativo de sus hijos, es un tema de amplio tratamiento en la bibliografía de este campo. La correlación entre bajos niveles de escolaridad de los padres y bajos índices de egresos en los estudios de nivel superior está demostrada a nivel estadístico (Ezcurra, 2011).

El caso de Juan se inscribe en el crecimiento de los índices de acceso a la enseñanza superior, que se registran desde hace varias décadas, de estudiantes pertenecientes a las clases desfavorecidas, que, si bien ingresan,

tienen desde los inicios “opciones” más que restringidas para definir las carreras a seguir. Juan llega a la universidad siguiendo la prescripción de una profesora del secundario: *Una profesora de Formación ética y ciudadana ...yo le digo: ¿qué es lo que ha estudiado? Yo le pregunté...y me dijo: y, mire, usted tiene dos salidas, me nombró Filosofía y Ciencias de la Educación. Y yo le pregunté de qué se trataba más o menos”*.

Podemos describir la situación anterior con afirmaciones de Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 2009) quien sostiene que las desventajas de los estudiantes de la clase baja que han sobrevivido a la eliminación, evolucionan hacia otras formas de segregación. Porque las desventajas del pasado social se transforman en desventajas educativas por el juego de mecanismos sustitutos tales como las orientaciones precoces, frecuentemente mal informadas, el “retraso”, “estancamiento” o lo que nuestro sistema define como “rezago”.

La elección restringida de Juan a las carreras de la universidad guarda relación con los estudios que vinculan cierta relegación por género y origen social con la “elección” de orientaciones profesionales como la docencia. Es decir, nuevamente la trayectoria educativa de Juan se define por una elección que no es fortuita sino sociológicamente fundada en la percepción de un destino posible. Además, para él un destino que es prometedor en tanto desafía un destino social familiar que lo ubica como trabajador manual, en el mejor de los casos: *“no trabajar como mis primos en la minería”* o como su hermano y el padre en un taller.

Desafiar cierto destino social, sin haber tenido la oportunidad de apropiarse del capital cultural que debería haber distribuido la escuela, explica sus dificultades y ritmo para avanzar en sus estudios.

El precio que paga Juan es alto y se revela en términos de lo que él percibe como costo: *“me cuesta”*. Le cuesta entender, organizarse, rendir, participar,

superar las evaluaciones, hablar. Registro de dificultades en las que se asume como único responsable sin poder vincular aún su propia experiencia, con los saberes que intenta apropiarse en su propia carrera y que le permitirían cierto autosocioanálisis más comprensivo del efecto y el peso de las desigualdades que tiene que sortear en un recorrido en el que para aprobar doce asignaturas le lleva ocho años.

Tal vez, atendiendo a lo que él manifiesta como logro —*“antes me costaba hablar, ahora me sale un poco más fluido...Antes no hablaba casi nada”*— son las desigualdades lingüísticas uno de los aspectos que más condicionaron su trayectoria.

Sabemos que el efecto de las desigualdades lingüísticas se impone con más intensidad en contextos de carácter evaluativo como evidentemente es el espacio académico (Mayoral Arqué, 2005). Es decir, los sujetos no tienen problemas de comunicación en sus contextos naturales y cotidianos, como bien lo enuncia Juan, quien, cuando se le pregunta si habla poco en todos lados o en la universidad, él contesta: *“no, soy de hablar, depende, cuando entro en confianza soy de hablar”*.

El silencio de Juan es en el ámbito académico, ya que es allí donde se penalizan ciertos usos, variedades o estilos lingüísticos. La competencia lingüística en el uso de un lenguaje elaborado, abstracto, matizado y bien entrelazado como el exigido en la universidad deja a Juan, por efecto de cierto racismo cultural, condicionado no solo en su rendimiento académico sino en la representación sobre sí mismo. La falta de confianza en sí mismo y la imposibilidad de hablar “confiadamente” en un ámbito lingüísticamente hostil, retroalimentan las dificultades que asume como responsabilidad individual. La institución o el sistema educativo, en su percepción, quedan injustificadamente exceptuados.

Juan solo se atreve a demandar prórrogas al sistema para llegar a regularizar, promocionar, rendir. Pide tiempo para sortear la distancia y llegar:

“Yo siempre he tenido problema con el vencimiento de las boletas... por eso muchas veces pido prórroga para no volverla a cursar... el sistema de correlatividades también... un tiempo más para rendir las materias. Eso me parece positivo”.

Reflexión final

La condición de “estudiante rezagado” con la que el sistema educativo califica a Juan se juega en ese poder del tiempo que lo sujeta a cumplir con un ritmo que unifica y universaliza la condición de “ser estudiante” ignorando el peso de las desigualdades socioculturales.

A su vez, la institución hace uso de ese poder para ignorar también su propia responsabilidad:

una enseñanza realmente democrática es aquella que se propone como fin incondicional permitir al mayor número posible de individuos el adquirir en el menor tiempo posible, lo más completa y perfectamente posible, el mayor número posible de las aptitudes que conforman la cultura educacional en un momento dado (Bourdieu y Passeron, 2009: 113/114).

Es decir, la institución ignora sus propias dificultades para enseñar a los sectores populares recientemente incorporados, y transfiere esta “deuda” a los propios damnificados o perjudicados.

Autoras como Ezcurra (2011), proponen poner el foco en las culturas institucionales y en el espacio áulico como ámbitos que faciliten el recorrido de las trayectorias.

La dimensión organizacional institucional y el “problema didáctico” inciden en el desempeño de los estudiantes. Hacer foco en la institución conlleva, entonces, escuchar las voces y miradas de los estudiantes acerca de la lógica

institucional, sin perder de vista que también las instituciones están condicionadas por las políticas que se definen desde el Estado.

Las políticas públicas dan cuenta de un posicionamiento del Estado respecto del vínculo que promoverá con los diversos sectores sociales, marcan una dirección, una cierta tendencia y explicitan grandes propósitos. Su instrumentación implica generar una normativa que en términos operativos permita concretar dichas políticas en prácticas que traduzcan las intenciones políticas.

Por ser las instituciones el lugar donde adquieren un sentido y un contenido específico dichas políticas, es necesario prestar atención a las culturas institucionales en tanto que se constituyen en el filtro a través del cual se decodificarán las normas en torno a los sentidos construidos acerca de los destinatarios de dichas políticas. Es allí donde también se puede profundizar su propósito democratizador o generar nuevos obstáculos que terminen neutralizándolo.

Referencias bibliográficas

- Brandi, S., Filippa, N., Berenguer, J., Benítez, B. y Martín, M (2006). *Conocimiento escolar y cultura institucional. La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados*. Miño y Dávila Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, C (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1999a). *La Miseria del Mundo*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bourdieu, P. (1999b). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Ezcurra, A. (2011). *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa: tensiones entre focalización y universalización*. Noveduc.
- García Salord, S (1998). *Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases sociales*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gentile, P. (2009) *Marchas Y Contramarchas. El derecho a la Educación y las dinámicas de Exclusión Incluyente en América Latina*. Revista Iberoamericana 49, 19-57. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a01.pdf>

- Gutiérrez, A. (1997) *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor.
- Mancebo, M y Goyeneche, G. (9 y 10 de diciembre 2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. VI Jornadas de Sociología de la Universidad de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf
- Mayoral Arqué, D. (2005). La teoría de los códigos. Desigualdades lingüísticas en educación. *Revista Internacional de Sociología*. 63 (41), 109-135. <https://doi.org/10.3989/ris.2005.i41.216>
- Terigi, F. (23 de febrero 2010). *Las cronologías de Aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Jornada de Apertura ciclo lectivo Gobierno de La Pampa. [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares .pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares.pdf)