

“No te avisan cuándo borran el pizarrón...”

“They don't warning you when erase the blackboard...”

Mario Zimmerman¹, Silvia Di Benedetto y Emilse Diment

Universidad Nacional de La Matanza / Universidad de Buenos Aires, Argentina

(Recepción: Febrero 2008 – Aceptación: Mayo 2008)

Resumen

Este trabajo es un recorte de una investigación sobre las representaciones de los aspirantes a ingresar en una universidad nacional de la Argentina. Los datos se recogieron en una muestra de 204 estudiantes mediante grupos focales, encuestas y relatos autobiográficos. Nos centramos específicamente en sus concepciones sobre los estudios en el contexto universitario y se analizan las diferencias que enuncian con los estudios del nivel medio. Para ellos, en la universidad, tanto los contenidos como la enseñanza aparecen naturalizados y el éxito a alcanzar depende exclusivamente de sus acciones individuales. Encontramos además que consideran a sus familias lugar de referencia, apoyo y punto de partida al que anhelan regresar provistos del título universitario como un “trofeo”. Muy pocos de los estudiantes tienen padres o conocidos que hayan finalizado estudios universitarios y la universidad les resulta un medio poco “familiar”.

Palabras claves: Representaciones, estudios, universidad.

Abstract

This work is a part of a research on the representations of a group of students aspiring to enter to a national university of Argentina. Data was gathered in a 204 students sample through the use of focal groups, surveys and autobiographic stories telling. We have specifically concentrated about their ideas of the university education and we analyze differences they perceive respect secondary education. For them, in university education both contents and teaching does not appear as a problem and their success seems to depend exclusively on their individual actions. We also find that the students considered their families as a place of reference, support and starting point to which they expect to return carrying the university title as a trophy. Very few students have parents or acquaintances that completed college education and university is to them an unfamiliar environment.

Key words: Representations, studies, university

Introducción

En este artículo se comentan algunos de los resultados que surgen de un Programa de investigación iniciado en el año 2004 en una Universidad Nacional del conurbano bonaerense (República Argentina). En la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) se viene implementando desde el año 1995 un Curso de admisión, y es necesaria su aprobación para ingresar. En la investigación nos centramos en las representaciones acerca de los estudios universitarios que tienen los aspirantes a las carreras dependientes del Departamento de Humanidades y Ciencias sociales: Comunicación social, Educación Física, Relaciones Laborales, Relaciones Públicas y Trabajo Social. Posteriormente se

1 Correspondencia a: Mario Zimmerman. Dirección: Manuel Ugarte 1749 (1428) Capital Federal, República Argentina. Teléfono: 054-11-4-788-1312 E-mail: mzimmerm@psi.uba.ar

continuó la indagación con los alumnos ingresantes en sus primeros años de cursada².

Los magros resultados obtenidos por los aspirantes a universidades nacionales de los últimos años plantean un desafío a la comunidad universitaria³. Consideramos que el origen del problema no debe adjudicarse a priori y exclusivamente a los estudiantes sino que merece una indagación profunda de los distintos aspectos vinculados a dicho fracaso. En este sentido Nora Elichiry (2004) propone efectuar cambios en los interrogantes tradicionalmente planteados que remiten al déficit del estudiante y orientarse a describir algunas estrategias que tienden a favorecer u obstaculizar los aprendizajes del sujeto educativo en los contextos complejos y contradictorios en que se desenvuelve.

Las respuestas de los estudiantes no satisfacen las exigencias académicas y dan cuenta, en principio, de una inadecuación entre los conocimientos, estrategias y expectativas con que ellos cuentan y los que las universidades suponen que tienen. Por esto, resulta particularmente interesante y prioritario para las instituciones educativas de nivel superior conocer esas representaciones, suposiciones y expectativas de los estudiantes con respecto a los estudios universitarios con el fin de elaborar propuestas tendientes a lograr los aprendizajes requeridos y la permanencia institucional. Las políticas universitarias deberían considerar estas diferencias de origen y democratizar las posibilidades de ingreso y permanencia en esta comunidad de aprendizaje particular.

Consideraciones teóricas y metodológicas

Todo individuo posee imágenes mentales acerca del mundo que constituyen creencias sobre las que adquiere significado todo nuevo estímulo, relacionado con los aspectos del mundo de los que ellas son la representación. En este Programa nos interesa en particular, caracterizar qué imágenes mentales acerca de los estudios universitarios tienen los aspirantes y los ingresantes a la UNLaM y de qué manera dichas imágenes se ponen en juego y se relacionan con sus primeros pasos en los estudios universitarios; las concepciones de los estudiantes acerca de sus propios procesos de aprendizaje. Estas representaciones emergen del discurso de los sujetos y se encarnan en las prácticas cotidianas que llevan a cabo. Estas prácticas, por otra parte, también participarían en la conformación y cambio de dichas representaciones.

Diferentes perspectivas que consideramos útiles para nuestro estudio coinciden en la indisociabilidad del hombre y el mundo en la construcción de significados. Cada una de estas perspectivas resalta diferentes aspectos: La Psicología Social -Moscovici (1983), Jodelet (1983), Markova (1996)- enfatiza el aspecto social de las representaciones. Para analizar cómo éstas operan en la cognición humana y determinan modos de actuar sobre el mundo, consideramos los desarrollos de la Psicología Cognitiva -Pozo (1996), Claxton, (1990)-. y de la Psicología Cultural -Bruner (1997), Cole (1999), Vigotsky (1988). La Sociología hace puntualizaciones con respecto a la reproducción y las posibilidades de cambio en el imaginario social-Goldmann (1970), Bourdieu y Passeron (1997), Castoriadis (1975)- y, finalmente, a partir de la teoría del Análisis del Discurso podemos adentrarnos en la inscripción del sujeto cultural en sus prácticas discursivas-Baczko (1984), Benveniste (1999)-. Consecuentemente, el equipo de investigación está integrado por profesionales provenientes de distintos campos disciplinares⁴ respondiendo a las orientaciones anteriormente mencionadas y el marco teórico utilizado refleja también una mirada pluridisciplinar que intenta enriquecerse con esas diferentes perspectivas.

2 El trabajo se enmarca en los Proyectos de Investigación "Representaciones acerca de los estudios universitarios de los aspirantes a la Universidad de La Matanza" (A/102) y "Representaciones acerca de los estudios universitarios: trayectoria y estrategias de los estudiantes de la Universidad Nacional de La Matanza (A/109), incluidos en el Programa de Incentivos Docentes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de La Nación. El equipo de investigación está dirigido por Mario Zimmerman y conformado por Silvia Di Benedetto, Emilse Diment, Adriana Callegaro, Beatriz Massuco y Paula Roffo.

3 En los últimos años sólo ingresaron algo menos de un tercio de los aspirantes a la UNLaM.

4 Estos son: Psicología Social, Psicología Educacional, Semiología, Sociología, Antropología y Pedagogía.

Los datos se recogieron de una muestra de alrededor de 200 estudiantes mediante grupos focales, encuestas y relatos autobiográficos centrados específicamente en sus concepciones sobre el aprendizaje en el contexto universitario. Combinamos para la recolección y análisis de datos técnicas propias de las metodologías cuantitativas y cualitativas. Al comienzo de la investigación se llevaron a cabo varios grupos focales de los que participaron 59 estudiantes pertenecientes a las distintas carreras; se administraron 204 encuestas sobre una muestra estratificada al azar por carrera respetando la proporción del universo (10% de aspirantes del curso de ingreso) y se analizaron 40 relatos autobiográficos, seleccionados por ser representativos de los procedimientos semióticos discursivos, relevados de la lectura general.

El estudio en la universidad: el punto de vista de los alumnos.

Del análisis de los relatos (historias de vida) surge como denominador común la presencia de la familia como referencia a la hora de fundamentar su decisión de seguir estudiando en la universidad. El acento está puesto en el apoyo que reciben y algunas historias están investidas de un valor ejemplar que tiene como protagonistas al padre, la madre, o al núcleo familiar en general. Los relatos ponen de manifiesto representaciones acerca del logro de un título universitario como trofeo: las narraciones muestran un trayecto circular que parte de lo íntimo (hogar-familia) en busca del título universitario que se constituye en recompensa con que vuelven al núcleo primario transformados en profesionales.

- *“Desde pequeña soñé con tener un título universitario y con tener un trabajo **para devolver a mis padres** todo lo que me brindaron y me brindan día a día, quiero **que se sientan orgullosos de mí** y que sientan que todo el esfuerzo que hicieron para que tuviera una buena educación y para que no sufra ninguna necesidad, fue para nada. Siento que el día que me reciba mis padres se van a sentir muy feliz, mi padre porque va a ver que todo **el esfuerzo que hizo en su vida sirvió y mucho**. Él tuvo una infancia muy difícil, tuvo que abandonar sus estudios para trabajar y así poder ayudar a su familia, él siempre **me dice que quiere ofrecerme todo lo que no le pudieron dar**, [...]. Decidí estudiar en la universidad **para agradecer a mis padres**, de alguna forma, todo lo que hicieron por mí y para sentirme feliz conmigo misma **por haber cumplido mi objetivo**”.*

La familia funciona como ordenadora y legitimadora de la búsqueda profesional. Estos sujetos enuncian, mayoritariamente, su historia desde un marco de referencia familiar del que se parte y al que se vuelve.

Es importante destacar que sólo el 4,40% de los padres y el 3,90% de las madres de la muestra completaron estudios universitarios⁵. La imposibilidad de acceso de los padres a la educación universitaria inviste de un alto grado de dificultad la meta que estos aspirantes se proponen, al tiempo que es vivida como un fin añorado, poco familiar y por lo tanto sometida a un largo proceso de idealización. Dice una alumna:

- *“...tengo muy claro que **sin un título no sos nada**, todos te pasan por arriba y además son muy pocas las posibilidades de **progresar** en un futuro, esto lo vivieron mis padres y lo vi muy de cerca, es por eso que **no quiero repetir su historia**”.*

Los alumnos reconocen diferencias entre la manera de estudiar y aprender en el secundario y en la universidad. Si nos centramos en la universidad vemos que los alumnos se la representan como algo distante, frío, en donde ellos son seres anónimos. Por eso les sorprende que los profesores del curso de ingreso establezcan vínculos más cercanos y no tengan una postura inaccesible, tal como esperaban encontrar. A diferencia de lo que sucedía en sus colegios secundarios de procedencia, los nuevos compañeros vienen de escuelas variadas, de zonas muy distantes entre sí, con edades y

⁵ Destacamos que el 38 % de los padres y el 33 % de las madres tampoco completaron estudios secundarios.

situaciones de vida diferentes a las de ellos. Refieren sentirse como “bichos raros” con relación a las formas de comportamiento y hasta de vestimenta en la universidad. Una alumna comenta:

- “yo pensaba que **en la Universidad había que vestirse re-bien, con ropa elegante...**”.

Con relación a la motivación e interés por aprender, según lo enuncian en los grupos focales, los ingresantes afirman que en el colegio secundario se aprende sólo para aprobar mientras que en la universidad se lo hace para comprender. Las estrategias que les permitían aprobar con relativa facilidad en el colegio, tales como estudiar de memoria o estudiar el día anterior al examen les son insuficientes en el contexto universitario, donde

- “se necesita estudiar más, con más tiempo, estar atentos y **ser responsables del propio aprendizaje**”.

La interacción grupal vinculada con el aprendizaje no es mencionada ni para las actividades de aula ni como práctica usual de estudio entre ellos. La idea de un aprendizaje más bien solitario coincide con la que enuncian respecto de la enseñanza; ellos suponen que los profesores los dejarán solos. Comentan varios estudiantes:

- “no te dicen qué tenés que copiar, vos tenés que darte cuenta... **no te avisan cuándo tenés que tomar apuntes... no te avisan cuándo borran el pizarrón, aunque todavía no lo hayas copiado...**, te tenés que dar cuenta cuando habla el profesor lo importante y ellos no te lo dicen, siguen, pero vos te tenés que dar cuenta”.

Pareciera que para los alumnos, la enseñanza no incide en una mejor apropiación de los contenidos; más bien, el eje de la preocupación está centrado en su propio desempeño como estudiantes. Es decir, los procesos, estrategias y metodologías de enseñanza no son motivo de reflexión y no representan un factor a ser considerado a la hora de preguntarse sobre los estudios que han decidido iniciar. Consideramos entonces que las prácticas de enseñanza han sufrido un proceso de naturalización que los transforma en únicos responsables de las dificultades y obstáculos para estudiar y comprender. También serían ellos los únicos responsables de sus miedos respecto del fracaso o expectativas de éxito en lo que van a emprender. Esta naturalización de las prácticas pedagógicas se puede vincular con lo que Castorina (2005) plantea acerca de la naturalización de las prácticas psicológicas “las prácticas psicológicas: que involucran la naturalización tienen un preciso efecto ideológico: dejan en las sombras los procesos y dispositivos sociales involucrados” (p. 27). Siguiendo a Bourdieu y su concepto de doxa, Castorina agrega que las creencias de los agentes sociales involucran la aceptación de más cosas que la que ellos saben que aceptan y da el ejemplo de alumnos de sectores populares que tienden a considerar que el éxito en la escuela se debe a la posesión de talentos naturales. Así, les es muy difícil a los sujetos pensar más allá de ese límite que han naturalizado de manera implícita y que es socialmente impuesto.

Estas representaciones se podrían vincular también con las admoniciones, anticipos y prevenciones que los alumnos dicen recibir de sus profesores del colegio secundario; estos últimos los previenen acerca de lo que les espera en la universidad: habrá dificultades y niveles de exigencia frente a los cuales no van a poder responder con los recursos de que disponen y, como ya lo señalamos anteriormente, les advierten que en la universidad, a diferencia del colegio secundario, hay que estudiar “en serio”. Diferentes estudiantes en el grupo recuerdan:

- “Yo pensaba que eran re malos (los profesores de la universidad), que te trataban todos mal porque en el colegio nos tenían así todo el día:

- qué te pensás, ¿que es como acá? ¡te espera esto!

- y te mostraban unos libros así de anchos...

- Sí, o por ahí te decían:

- ¿así estudias vos? Te van a agarrar y te van a bochar.

-Claro, todo el tiempo como que era re-malo, que parecía re-militar: tenés que callarte, no podés preguntar, no podés hacer nada.

- Claro tenés que prestar atención, no podés preguntar, no podés interrumpir, no...

- Vos estabas ahí, viste, cuando te decían las cosas y vos te quedabas así, ¡no, me muero!, pensaba.

En la mayoría de los casos ni los contenidos de estudio ni los textos son mencionados y aparecen también naturalizados más allá de cualquier consideración epistemológica⁶. Los docentes tampoco son considerados como factor interviniente en el aprendizaje. Si tomamos en cuenta lo que dicen los entrevistados y la conceptualización de la tríada didáctica constituida por docente, alumno y saber enseñar (Chevallard, 1998), todo el peso recae sobre el alumno, quien pasa a tener el papel decisivo en su destino como estudiante universitario. El docente no aparecería como un mediador o facilitador entre el conocimiento disciplinar y el alumno sino como evaluador y transmisor de conocimientos que transcurren por fuera de procesos históricos y sociales.

Los alumnos estarían manifestando así, una concepción de tipo realista del conocimiento que supone una realidad externa a la espera de ser conocida y a la cual se dirigen para incorporar un saber objetivo, reflejo de una realidad que es independiente del sujeto que aprende y del que enseña.

El estudio universitario aparecería entonces, como el lugar privilegiado donde recibir el saber objetivo, ya organizado por otros –en este caso los docentes-, expuesto y en condiciones de ser transferido a ellos. Es un conocimiento fiable, procesado e incuestionable y se adopta este punto de vista impersonal acerca de los contenidos cuya fuerza de verdad hace que los aprendizajes se transformen en una réplica de la enseñanza.

Nuevos contextos, nuevos aprendizajes

En los aspirantes a ingresar a la UNLaM coexisten diferentes ideas con referencia al aprendizaje: la primera es que en la universidad se estudia diferente que en el nivel medio porque allí intervienen en mayor medida la comprensión, el interés y la motivación personal. La segunda, que para responder a las exigencias que se les imponen en este nuevo ámbito tendrán que arreglárselas solos, socializarse en un medio anónimo y poco familiar. Suponen que los profesores universitarios exponen y evalúan como actividades predominantes. La tercera es que tanto la enseñanza como los contenidos a abordar aparecen naturalizados. En la elección que hacen de las diferentes carreras, en la decisión de continuar estudiando y en el destino que anticipan en sus estudios, rara vez se mencionan los contenidos de las disciplinas en las que se formarán.

Los argumentos que sostienen las ideas precedentes están vinculados a que como les gustan las carreras elegidas y cuentan con apoyo familiar, podrán obtener un título para trabajar y llegar a “ser alguien”; podrán sobrellevar las dificultades que se les presenten y tener éxito. Enfatizan el esfuerzo individual, la preparación -buena o mala- que recibieron de la escuela secundaria y el gusto por la carrera expresado como una apreciación global e indefinida. Les interesa tener un título como logro personal y para recompensar a sus familias⁷.

6 La excepción son los alumnos de Educación Física, quienes sí establecen claramente diferencias entre contenidos teóricos (que para ellos están en los textos y en las clases expositivas de los profesores) y contenidos prácticos (que vinculan a las destrezas físicas que deben cumplir como requisito para el ingreso a la Carrera).

7 Excepción que aparece nuevamente en algunos estudiantes de la Carrera de Educación Física, quienes en distintos momentos de las entrevistas, mencionan la práctica profesional y laboral como lugar en el que están pensando ya desde el ingreso a la Universidad.

Los estudiantes presentan dificultades para apropiarse de modelos de trabajo intelectual diferentes de los de la escuela secundaria. Los aprendizajes se expresan en modalidades centradas en la recepción de un conocimiento antes que en la construcción de comprensiones cada vez más precisas, reflexivas y constructivas. En cuanto al fuerte papel que atribuyen al apoyo familiar en el logro de éxito en la vida académica, debe considerarse la paradoja de que la vida universitaria les resulta poco familiar y por lo tanto, el lugar que más los cobija y ayuda no les provee de ejemplos, formas de comportamiento o de trabajo intelectual para apoyar la vida académica. Recordemos que en su gran mayoría, los familiares no han realizado estudios universitarios y en muchos casos tampoco secundarios.

Las dificultades para el ingreso y permanencia en la vida universitaria tienen, entonces, un fuerte matiz de naturalización tanto de prácticas educativas como de condiciones y aptitudes individuales de los sujetos y sus familias. No sería entonces, en las aulas universitarias donde el estudiante encontraría las formas y procedimientos de ayuda y sostén para el aprendizaje de unos contenidos que se anticipan como externos y totalmente desconocidos, sino que recién al egresar con el título es cuando dispondrán de los recursos necesarios para la vida profesional o laboral.

Los estudiantes no han participado del tipo de prácticas que tienen que desempeñar para manejarse en la vida universitaria. No comparten los códigos, lenguajes y pautas de interacción propias de la vida académica. Estas se construyen a través de la participación activa en las comunidades que hasta ese momento les son desconocidas. La actividad con sentido cultural se internaliza a través de prácticas cotidianas; las funciones sociales de las que nos apropiamos están distribuidas en el sistema de actividad en el que se participa, ya sea la familia, el trabajo o la Universidad en tanto contexto específico de aprendizaje. En la medida en que se conceptualicen estas actividades o funciones como distribuidas entre los participantes de un sistema de actividad es que tiene sentido pensar estas concepciones o representaciones culturales como una apropiación participativa (Rogoff, 1997). Este “ser ahí” debería pensarse en términos de un cuerpo “entramado” en un escenario o contexto inseparable del mismo (Cole, 1999). El sujeto no está “rodeado” de un medio o contexto que define una separación; más bien, la trama social con sus representaciones y actividades culturales específicas estarían configuradas en la constitución de ese cuerpo “cultural” o “semiótico”, distribuido en el contexto.

Nos parece también relevante la revisión de representaciones sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los docentes que reciben a los aspirantes en los primeros momentos de la vida universitaria, así como las de los docentes de nivel medio, en particular los del último año.

Más allá de las consideraciones que merecen los muchos factores de política educativa y académico-administrativos que se ponen en juego, en el presente trabajo nos centramos en las representaciones de los estudiantes sobre los estudios universitarios teniendo como horizonte la generación de políticas que no agraven las diferencias de origen y democratizen las posibilidades de ingreso. No podemos presuponer como requisito aquello que debe ser construido en una nueva comunidad de aprendizaje.

Referencias

- Baczco, B. (1999). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Benveniste, E. (1999). *Problemas de lingüística general*, Vol. I. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Castorina, J. (2005). Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en

- la psicología. En: S. Llomovatte y C. Kaplan (coords.) *Desigualdad Educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Claxton, G. (1990). *Teaching to learn. A direction for education*. Londres: Cassell.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Elichiry, N. (2004). “Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos”. En N. Elichiry (comp.). *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Goldman, L. (1970). “El hombre y lo absoluto”. En *Le Dieu caché*. Madrid: Península.
- Jodelet, D. (1983). “La representación social: fenómeno, concepto y teoría”. En S. Moscovici (comp.). *Psicología Social*. Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, S. (1983). *Psicología Social*. Buenos Aires: Paidós.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Rogoff, B. (1997). “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”. En J. Wertsch, P. Del Río y A. Álvarez (Eds.). *La mente sociocultural. Investigaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Vygotsky, L. (1998). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.