

HISTORIAS DE ESTUDIANTES SON... EL ENFOQUE BIOGRÁFICO EN EL ESTUDIO DE LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR.

Barros, María Eugenia; Gunset, Violeta H. ; Sierra, Diego A.
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
vgunset07@yahoo.com.ar

INTRODUCCIÓN

El Proyecto de Investigación aprobado y subsidiado por el CIUNT, “Las trayectorias sociales y académicas de los estudiantes de educación superior y sus relaciones con el curriculum” que se desarrolla en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT analiza la incidencia del contexto social y de la propuesta curricular en la construcción de las trayectorias académicas de los estudiantes de educación superior.

Este trabajo analiza el impacto de lo social en las trayectorias académicas de los estudiantes de educación superior a partir de la voz de los propios actores. El enfoque biográfico utilizado aporta un abordaje más comprensivo de las trayectorias, tomando el testimonio de los estudiantes sobre sus experiencias y el significado de lo social en las mismas. Recoge la perspectiva de los actores, logrando una relación entre cada uno y su contexto, para poder reconstruir la trama en que se ubican los sucesos narrados.

Está organizado en tres partes. La primera analiza el concepto de las trayectorias académicas y vitales en el marco de la investigación. En la segunda se expone las características del enfoque utilizado y sus posibilidades. En la tercera parte se exponen algunos resultados y conclusiones.

ACERCA DE LAS TRAYECTORIAS COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

En la literatura pedagógica y sociológica se encuentra una gran cantidad de estudios sobre el paso de los estudiantes por las instituciones educativas. En su mayoría adoptan la lógica cuantitativa para dar cuenta del rendimiento, ingreso y /o egreso, deserción, éxito o fracaso de los estudiantes. En ese conjunto son menores los estudios que se ocupan de la comprensión de la identidad y subjetividad de los sujetos –estudiantes y docentes- en el contexto actual.

El estudio desarrollado por Davini y Alliaud (1995), con alumnos/as en las carreras docentes de Capital y Gran Buenos Aires representa un antecedente importante porque permite caracterizar a los estudiantes de magisterio como grupo social. En este sentido, el sector social que se incorpora a la docencia presenta una fisonomía particular. Los alumnos poseen, predominantemente, una procedencia socioeconómica y cultural baja. Además, cuentan con una formación escolar previa que presenta señales de deterioro: escaso hábito de lectura, bajos niveles de comprensión y sin vinculación con producciones científicas actuales.

En el caso de Tucumán, se conocen pocas investigaciones que aborden la problemática de los sujetos del nivel superior no universitario (Barros y Merlo, 1997; Abdala, Barros y Chambeaud 2000, entre otros). Por otra parte, las estadísticas provinciales que dan cuenta de la situación de este subsistema se encuentran todavía en estado embrionario, por lo que contamos sólo con algunos documentos que se refieren de modo superficial, sin profundizar en el análisis de sus características (Linás, 2003). Si bien muchas de las instituciones de nivel superior de la provincia desarrollan investigaciones sobre distintas temáticas, no se cuenta con una sistematización de las mismas ni se han difundido.

La información que se obtiene en los estudios cuantitativos es global y no refleja las condiciones reales de evolución de la matrícula ni de la compleja situación de los estudiantes. Para caracterizar los recorridos de los sujetos en las instituciones educativas -trayectorias académicas- en interacción con sus experiencias sociales y curriculares es necesario obtener otros datos, situados en contexto, que releven la situación particular de estos sujetos. Ello implica un abordaje más comprensivo de la trayectoria de los estudiantes, partiendo del reconocimiento de la complejidad del mismo.

En esta investigación se entiende como trayectoria o recorrido académico, al itinerario que los estudiantes realizan por las instituciones educativas, producto de una construcción dialéctica que se establece entre sus experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural y la propuesta curricular de la institución (Kaplan y Fainsod, 2001). Focaliza el recorrido que los estudiantes realizan en el marco de las estructuras formales de aprendizaje establecidas por el plan de estudios, los ritmos en que se cubren las asignaturas, las materias que se aprueban y reprobaban y las calificaciones obtenidas por los estudiantes.

El análisis de las trayectorias escolares posibilita la detección de aplazos, y de la continuidad del itinerario, así como las diversas entradas y salidas de la cohorte, cuando éstas tienen lugar, conocimiento que contribuye de manera clara a la identificación del momento, el lugar preciso y posibles razones por las que un estudiante incurre en retrasos, reprobación, repeticiones o, en el lado positivo, en un recorrido libre de esos sucesos.

La investigación que desarrollamos se enmarca en un tiempo de profundas transformaciones sociales y culturales, signadas por las huellas de la globalización económica y el creciente conservadurismo político y en el que “las características dominantes a nivel de proyecto socioeconómico de nuestro tiempo conllevan a un continuo aumento de la desigualdad en las posibilidades de los distintos sectores sociales” (Maldonado, 2000; p. 21).

El estudio de las trayectorias seguidas por los estudiantes posibilita conocer los recorridos académicos que realiza, conociendo no sólo cuanto tiempo les toma cursar una carrera sino comprender las razones de sus logros y fracasos, los motivos por los cuales la carrera para algunos se alarga, mientras que otros pueden cursarla en el tiempo esperado de acuerdo con el

plan de estudios. Este tema se construye por lo tanto, en una trama que vincula el currículum, atendiendo a cómo éste es vivido por los estudiantes, con su perfil social, económico y cultural, además de clarificar los procesos de constitución de subjetividades de los estudiantes y del papel que juegan en ello la oferta cultural de la escuela y las expectativas de los profesores.

ACERCA DE LA OPCIÓN METODOLÓGICA: EL ENFOQUE BIOGRÁFICO

Para obtener información sobre las trayectorias de los estudiantes se ha utilizado un enfoque biográfico, ya que posibilita un abordaje más comprensivo de los itinerarios de los estudiantes, por cuanto permite recuperar los sentidos, vinculados con las experiencias vividas, que se ocultan tras la homogeneidad de los datos que se recogen con las técnicas cuantitativas. A partir del testimonio de los estudiantes sobre sus experiencias y el significado de las mismas, el enfoque biográfico recoge la perspectiva de los actores, logrando una relación entre cada uno y su contexto, para poder reconstruir la trama en que se ubican los sucesos narrados.

El relato de biográfico de los estudiantes evidencia la experiencia vital de los individuos tal como ellos la procesan e interpretan bajo el filtro de sus creencias, representaciones y valores.

Asimismo, los sucesos o experiencias narradas, en forma biográfica, ubican al sujeto-protagonista dentro del contexto socio-histórico, lo cual permite insertar los sentidos individuales dentro del contexto social del cual emergen.

De esta forma, mediante el enfoque biográfico es posible comprender el itinerario histórico de los estudiantes, sus experiencias, visión del mundo y su sistema de aspiraciones y preferencias. En este sentido, los estudiantes inmersos dentro del proceso sociohistórico, poseen un recorrido o trayectoria particular dentro del espacio familiar, social y escolar; trayectoria que no es lineal, sino que opera en una suerte de espiral dialéctica.

El trabajo que presentamos se hizo en base a entrevistas en profundidad tal como lo propone Sautu (2004), como técnica biográfica que permite la reconstrucción de las trayectorias de los estudiantes en el marco más amplio de sus trayectorias de vida. Por ello en tanto no se accede a las biografías totales sino a segmentos parciales, lo que se obtuvo en las entrevistas son relatos biográficos en el sentido de Bertaux (1999).

Por su parte, Piña (1999) señala que en el relato biográfico el hablante construye el mismo seleccionando ciertas vivencias del pasado, a las que significa desde la actualidad. Las significaciones otorgadas no son necesariamente perdurables, sino que dependen de una serie de factores propios de la situación biográfica.

ALGUNOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En estos momentos se está avanzando en la construcción de la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes del profesorado en Biología de la Escuela Normal Superior, carrera de nivel superior no universitario.

Siguiendo la propuesta de Sautu (2004) a través de la entrevista etnográfica se reconstruyen los sucesos y experiencias de vida de las personas alrededor de ejes o núcleos temáticos de indagación. Los ejes temáticos son construcciones que están orientados por los objetivos de investigación y estructuran la indagación hacia áreas de narración específicas.

Si bien, las entrevistas realizadas hasta el momento no agotan la investigación se puede advertir en las trayectorias académicas de los estudiantes una serie de “hitos analíticos” o ejes recurrentes que se refieren a:

- El acceso a la carrera
- La tensión universidad/ terciario
- La importancia de la formación
- La construcción del oficio docente
- Los proyectos y expectativas futuras
- Los diversos acontecimientos tanto familiares como personales que inciden en las distintas decisiones.

Para este trabajo se ha seleccionado la descripción de dos cuestiones relacionadas con la importancia que los entrevistados le dan a la Residencia en el proceso formativo y al proceso de construcción del oficio docente.

La residencia: entre los saberes formalizados y los saberes ordinarios

Los procesos metacognitivos y la construcción de conocimiento pueden ser abordados desde lo que explicitan en sus testimonios los sujetos que lo llevan a cabo. En este caso los alumnos entrevistados, ponen de manifiesto un aspecto clave en el proceso de formación docente que es: cuándo y cómo se aprende a ser docente. En definitiva, el interrogante es cómo se construye el conocimiento profesional.

“Creo que ya pasó lo peor, creo que ya pasó lo más difícil, no se si lo peor o lo más difícil, quizás, que fue para mi la residencia creo que fue el cuco, creo que todos tienen ese miedo, además que le tienen miedo a biología celular, que es una materia colador, es la residencia, porque ahí te parás frente a frente, ahí decís “bueno de esto voy a vivir”, no es lo mismo tener unos cuantos alumnos acá en mi casa que estar parado frente a un curso con un profesor que está mirándote, con tu profesora que te está mirando desde atrás, más treinta y cuatro que tenés que manejarlos, treinta y cuatro chicos, más enseñar, más saber todo, más, si te preguntan contestás, es distinto, entonces los nervios que tenés es terrible, para mi lo más pesado de toda la carrera fue la residencia” (G. R.)

El momento de la residencia se constituye en el espacio en cual los alumnos se enfrentan con la diferencia entre el ámbito de formación inicial y el ámbito de ejercicio profesional. Davini (2003) sostiene que mientras los aprendizajes referidos a la formación inicial se regulan mediante dispositivos curriculares deliberadamente contruidos como los planes de estudio y los programas elaborados por los profesores, los aprendizajes correspondientes a sus prácticas profesionales están regulados por otros dispositivos como normas explícitas e implícitas, modos de interacción y dinámicas institucionales entre otros. Como lo explica una de las estudiantes:

“O sea que hasta que no llegás a tercero desconocés la realidad, vivís en un mundo paralelo, si, cuando llegás a tercero recién te das cuenta, la residencia te hace ver si te gusta o no, si querés, si no querés.” (A. A.)

La diferencia entre estos dos ámbitos es tal que los alumnos lo manifiestan claramente como “mundos paralelos”. Es el momento en que las paralelas se entrecruzan, las más de las veces de manera conflictiva, desafiando los axiomas de la geometría. La instancia de la residencia es nombrada por ellos como “la realidad”, “de esto voy a vivir”, “ahí te das cuenta si te gusta o no”, “el cuco” o “el momento más difícil”. En ella intersectan dos lógicas diferentes, la de la formación inicial y la del ejercicio profesional.

Anne Marie Chartier (2000) ha estudiado la existencia de lo que denomina “saberes ordinarios” para hacer alusión a aquellos tipos de saberes que orientan la acción de los oficios. Se trata de un tipo de saberes que obedecen a un estatuto diferente al de los saberes elaborados. Se basan en diferentes formas de autorización, en otros lugares de circulación y en sujetos de transmisión también distintos a los que habitualmente lo hacen en la formación inicial. La autoridad es la autoridad de la práctica, de la experiencia, de lo probado y que ha dado resultados positivos. Son saberes que circulan por canales informales, el boca a boca, los pasillos, la sala de profesores, propios del ámbito de trabajo. Estos saberes del mundo del trabajo, están autorizados por otros sujetos, los más experimentados, “los de mayor antigüedad” en la institución, que transmiten “los secretos del oficio” en contraposición a los convencionalmente autorizados como los especialistas o técnicos poseedores del conocimiento pedagógico.

Estos otros sujetos encargados de la transmisión de los saberes ordinarios adquieren fundamental importancia en la formación profesional ya que los saberes prácticos son imprescindibles en el proceso de socialización profesional.

Los procesos de socialización laboral que se producen en las instituciones, están a cargo de los docentes que ya conocen el oficio, y de la cultura institucional dominante, que imprime marcas y límites a las expectativas de los jóvenes estudiantes próximos a graduarse.

Chartier en su análisis sobre los saberes ordinarios, enfatiza la importancia de jerarquizarlos y conocerlos como una vía posible para comprender y transformar las prácticas. En la residencia se cristaliza la tensión entre estos dos tipos de saberes: los formalizados y los ordinarios. Es en la

oportunidad de la residencia cuando los estudiantes residentes advierten el desconocimiento sobre una serie de procedimientos y saberes ordinarios de la vida profesional.

“Es lo que hablábamos con Gabi (pareja pedagógica) una vez, él me dijo “después de que terminemos la residencia yo te voy a preguntar si te gusta la docencia”, ahí realmente sabés, cuando llegás a la residencia, si querés eso o no, si te gusta realmente o no, antes, bueno, estudias todas las materias, las rendís, pero no, recién cuando vos llegás a la residencia ahí sabés si querés seguir o no” (A. A.)

Los estudiantes residentes van construyendo su biografía escolar, proceso en el que van otorgándole sentido formativo a los distintos tipos de saberes, no solo a aquellos referidos a las disciplinas sino también a los que no están formalizados en los planes y programas.

“Y aparte allá (hace referencia a la facultad) lo único que hacés es estudiar, ¿entendés? Conceptos, “esto es así, esto es así... y punto, digamos a nivel conceptual” (G. R.)

Reconfigurar el sentido del oficio

Los estudiantes entrevistados expresan como se van apropiando de una suerte de cánones, de una serie de elementos “fetiches” y de estereotipos que colaboran con la construcción de la identidad docente y lo expresan así:

“tenés que tener cierto perfil docente, hablar bien, una cierta forma de proceder si vas a dar una clase, una cierta forma de vestir, no te podés vestir de cualquier manera” (A. A.)

No aparece en los relatos la identificación del “ser docente” con el compromiso/responsabilidad con la sociedad, el conocimiento y los alumnos. Suavemente aparece mencionado como que el profesorado colabora con la formación personal, pero en general está referido a cuestiones de índole formal, hablar bien, vestirse bien, una cierta forma de vestir.

Un recorrido por los relatos de los alumnos nos permite inferir que estas expresiones son reflejo de la crisis de sentido que atraviesa la educación y la escuela y dentro de ella la formación docente y la identidad docente.

La construcción de la identidad docente no se circunscribe al ámbito exclusivo de lo individual, interactúa con los sentidos sociales que a la misma se le otorgan. En la actualidad, el docente fluctúa entre tensiones de su vida particular y de la sociedad, demandas acuciantes, multiplicidad de tareas, pérdida de autoridad, incertidumbre en los conocimientos, deterioro en las condiciones del trabajo, pauperización, son parte de lo que hoy jaquea viejas certezas sobre lo que es el oficio de educar.

“Yo cuando estaba en el Lillo (Facultad de Ciencias Naturales), me iba así vestida como venía, ¿entendés? como se me ocurría, mi mamá sufriendo porque...”A. por favor vestite bien, que no te vas a ir así”, y yo me iba así, como sea, en cambio aquí en la Normal, porque aparte tenés que tener cierto perfil docente, entonces tenés que hablar bien, tenés que tener una cierta forma de proceder si vas a dar una clase, como la vas a dar, creces también a nivel de persona, ya aprendí a vestirme me entendés ya he mejorado, yo veo eso,

mi mamá también me dice. Yo iba así con lo primero que se me aparecía y ahora no, tenés que tener una cierta forma de vestir no te podés vestir de cualquier manera” (A. A.)

Se observa en este párrafo, la incidencia que tienen las personas significativas en su formación, las experiencias de formación profesional, la instancia de la práctica de enseñanza, las experiencias de formación en el trabajo docente y el contexto socio educativo. El proceso de construcción de la identidad docente supone la influencia de los procesos sociohistóricos, personas significativas en la vida personal y académica, desplazamientos por el espacio social y por acontecimientos que inciden en la imagen de sí mismos.

La identidad profesional entendida desde una línea histórica alude a una construcción más o menos estable que se da en un período determinado. Se adquiere como un legado histórico fruto de la transmisión de modelos y también como una transacción en las relaciones entre los actores sociales.

El recorrido por las narraciones de los estudiantes van develando los itinerarios que transitan en la construcción del oficio docente.

“En la Normal te lo sugieren, dicen “chicos esto debería ser así”, por ejemplo en Didáctica y Currículo la profesora nos decía “Ustedes los viernes a la noche se vienen bien vestidos porque se van a bailar, y cuando vienen a rendir los finales no hay ojos para verlos, así que cuando vengan a rendir mi final se vienen bien”, y tiene razón, a mi me parecía que tenía razón, me parece que es así, es una cuestión de que si yo voy a ser profesora en el futuro, no me voy a ir a vestir como a mi se me ocurra, me entendés? tenés que tener cierta forma que no es una imposición sino una sugerencia, “mirá esto es así vos tomalo o dejalo y fijate si tenés resultados con lo que vos decidís”, a mi me parece que si hace a lo que es tener un cierto perfil una cierta forma, hablar bien, con cierta propiedad como nos dicen, siempre nos dicen “hablen con propiedad, hablen con los términos, habla con los términos pedagógicos, entonces vos empezás a manejar términos que ya se te hacen propios, ya hablás así, pero ya se te quedan pero mis amigos por ahí ya se me ríen, es lindo al menos yo veo eso distinto y me gusta hablar mejor, que también hace, en el caso de la residencia y las prácticas, tiene mucho que ver, tenés que tener cierta postura frente a los chicos, no podés estar parado así nomás como se te ocurra, tenés que estar bien, hablarles bien que te entiendan” (A. A.)

Familiares y docentes aparecen en el relato biográfico como los transmisores de los aspectos invariables de una concepción de docencia y de docente: el que habla bien, el que sabe pararse frente a un grupo, el que se viste de una forma determinada. El rasgo relevante en los enunciados es que no aparecen otros componentes del docente y el oficio de enseñar. ¿Será que el trayecto de la formación inicial, no se transmiten otros sentidos del oficio?, de ser así, esto nos estaría hablando de una profunda crisis de sentido por la que atraviesa la institución educativa, los formadores de docentes y la formación docente en su amplitud. También emerge en las narraciones un aspecto muy caro a la identidad docente actual: la crisis de autoridad, “no podés ser uno más de ellos porque sino te toman el pelo y chau ...” La autoridad pedagógica en las instituciones escolares aparece corporizada en los docentes sin que esto quiera decir que son estos los únicos poseedores de la autoridad pedagógica pero en torno a cómo se piensa la

docencia es que podemos identificar muchos elementos acerca del cómo se piensa la autoridad docente.

El concepto de autoridad está ligado a otros como la asimetría en las relaciones pedagógicas y la búsqueda y ejercicio de la autonomía tanto de los propios docentes como de los alumnos. La consideración de estos componentes en el análisis de la autoridad pedagógica y cultural da cuenta de su amplitud y complejidad. Una indagación más profunda acerca de las implicancias y connotaciones sobre “no podés ser uno más de ellos porque sino te toman el pelo” nos permitiría configurar los límites y alcances sobre el sentido que los estudiantes le otorgan.

“no podés ser uno más de ellos porque sino te toman el pelo y chau, entonces tenés que tener una cierta forma de conducirte en la vida y creo que eso también te forma en el profesorado, siempre las profesoras te sugieren o a veces te miran y ya te das cuenta, entonces es así, hay algunos a los que les resulta más fácil, a otros nos resulta más difícil. Gabi (pareja pedagógica) venía con pantalón de vestir y corbata a la residencia, era para sacarle una foto, porque el es más informal, pero el se lo toma bien yo le digo “Gabi mirá trata de vestirse más formal”, menos mal que no le parece mal, y siempre esas sugerencias están entre nosotros también, pero hace mucho uno después ya ha aprendido y ves que tiene que ser así, que no te podés ir así de cualquier manera, y no por un tema de presión sino porque, yo que se, vas a enseñar, por ejemplo en el caso de la residencia, no podés caer así como se te ocurra, tenés que tener un cierto ..., la misma docente del curso te mira si vas bien, como vas, como hablás, qué hacés entonces influye bastante.” (A. A.)

Hacia las conclusiones

Las categorías aquí presentadas son una selección de las muchas posibilidades que del relato ofrece. Las prácticas discursivas de la narración y la autonarración no son autónomas ni espontáneas, implica ser conscientes de que las mismas se producen en espacios sociales e institucionales particulares. Las historias propias se desarrollan intertextualmente en espacios que, con sus propios procedimientos, median y regulan las posibilidades de contarse, las interpretaciones de uno mismo y las posibles narraciones en las que uno se reconoce. Estos procedimientos son los que hacen contar a las personas sus vidas de determinada forma y en determinados contextos. De esto, la relación significativa entre narración e identidad. La riqueza y complejidad de la narración justifica la elección de la misma como instrumento válido para el desarrollo de investigaciones de corte cualitativo y para la reflexión y construcción teórica a partir de la riqueza de la información que ofrece.

BIBLIOGRAFÍA

ABDALA, C., BARROS, M. E., CHAMBEAUD, L. (2000). ¿Herederos o desheredados? Una indagación sobre los alumnos de la carrera de magisterio. *Amauta*, 3(3).

ALLIAUD, A. (2004) La escuela y los docentes: ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica. *Cuaderno de Pedagogía*, 7(12), 91-106. Rosario: Libros del Zorzal.

BARROS, M. E. y MERLO, P. (1997). Las representaciones de las prácticas en alumnos aspirantes a docentes. Una experiencia de investigación en el interior de un centro de formación docente. *Amauta*, 1(1).

BERTAUX, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29.

CHARTIER, A. M. (2000). Fazeres ordinaries da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formacao. *Revista de Educacao e Pesquisa* (on line), 26 (2), julio-diciembre

DAVINI, C. (2003). Iniciación en las prácticas docentes en las escuelas, en *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.

DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

KAPLAN, C. y FAINSOD, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación*, 10(18): 25-36

LLINÁS, P. (2003). *Estudio comparado sobre el Estado, el Poder y la Educación en las 24 provincias argentinas. Provincia de Tucumán* (Versión preliminar). Informe Jurisdiccional N° 9. CIPPEC – Buenos Aires

MALDONADO, M. M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. Buenos Aires: EUDEBA.

PIÑA, C. (1999). Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico. *Proposiciones*, 29.

SAUTU, R. (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. 2ª edición. Buenos Aires: Ediciones Lumière.