

Representaciones sobre la docencia en relación con el proceso de incorporación a la formación de jóvenes ingresantes universitarios

Analia Umpierrez¹

Resumen

En el trabajo que aquí se presenta, se abordan las representaciones respecto de la educación, la docencia y la enseñanza, de estudiantes de primer año de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN, con la intención de analizar la valoración que se hace de este campo profesional. Lo que se presenta se relevó en una etapa exploratoria, en la búsqueda de delimitar el problema de la investigación en curso, indagación que aspira identificar las construcciones identitarias de los jóvenes que eligen la formación docente. Este reconocimiento conlleva una doble problemática. Por un lado, caracterizar a los jóvenes de estos tiempos. Cuando hacemos referencia a los jóvenes, ¿de quiénes hablamos? Vinculado a problemas de construcción identitaria en un tiempo sociohistórico, - ¿dónde? ¿Cuándo?- Además, el por qué eligen ser docentes en su formación profesional, de cara al futuro. En este campo de tensiones, la intención es analizar esta relación, - los sujetos de la sociedad, que eligen ser docentes - y para ello se inscriben en carreras en una Facultad de Ciencias Sociales de una Universidad regional, de escasa tradición, localizada en una ciudad media, es la delimitación del problema. Se pretende identificar qué se está jugando en este campo en la constitución de "los jóvenes", atendiendo a que la relación campo / posiciones señalará diferentes conformaciones juveniles localizadas en el espacio institucional, pero que exceden este ámbito trasponiéndolo a la sociedad, en la conformación identitaria.

Palabras clave: Jóvenes, identidad, docencia, elección de carrera.

Abstract

The problem of identity constructions of young people who choose teacher training involves a dual problem. First, it is necessary to characterize these young people, analyze their role in society, observing its context. Secondly, we have to explain why they choose to be teachers in their training, in the future, and will enroll in a racing Faculty of Social Sciences at the University

¹ Cargo: Profesora Adjunta

Institución: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Agradecimientos: Al Director de Tesis, Dr. Ariel Gravano, por sus orientaciones, enseñanzas y atenta dedicación.

Email: aumpierr@soc.unicen.edu.ar

regional, little tradition, located in a city average. These tasks define the problem that is presented in this article.

Key words: Young, identity, teaching, choice career.

Introducción

El presente trabajo es un avance de la de Tesis de Maestría de la autora, que se encuentra en ejecución. Se inscribe en el marco del grupo de Investigación IFIPRACD (Investigaciones en Formación Inicial y Práctica Docente), en el Proyecto en curso "Prácticas en educación: actores, historias e instituciones en la construcción de las identidades docentes"¹. El objetivo general del proyecto es indagar acerca de los procesos de articulación entre la formación inicial y los procesos de incorporación a las prácticas profesionales institucionalizadas, en la construcción de la/s identidad/es docentes.

Dicho Proyecto se dirige a relevar el modo en que los graduados noveles se incluyen en la vida profesional, se constituyen en docentes, buscando identificar las articulaciones que se dan en este pasaje de la formación inicial a la incorporación a la vida laboral, la construcción identitaria. Posteriormente se identificó como otro campo de interés, la elección de carrera; el reconocimiento de que son determinados factores los que se presentan a la hora de optar por la docencia y que, de algún modo señalan -al menos en el inicio- determinados reconocimientos respecto de qué implica la enseñanza, la docencia como profesión, que acercan al estudiante a esta oferta educativa entre otras posibles.

1. El problema de la investigación

Se ha relevado como estado de debate en diferentes ámbitos científicos, cómo pensar e indagar la identidad en tiempos de transformación social, donde los relatos y las construcciones modernas entran en crisis, no alcanzan o son insuficientes. En estas búsquedas, las preguntas por las relaciones entre sujeto / mundo se inscriben en la necesidad de repensar ambos términos sin perder de vista la relación, visualizando que más que *una relación* es esta *implicación mutua*, el eje del debate.

Este punto de partida nos lleva a pensar entonces en la *identidad* como proceso, relacional, histórica, entramada en los procesos sociohistóricos. Siguiendo a Gilberto Giménez (1997: 18/19), en la construcción conceptual de identidad, entonces, se están jugando dos perspectivas de análisis, que dan cuenta de que "*en la vida social las posiciones y las diferencias de posiciones (que fundan la identidad) existen bajo dos formas: bajo una forma objetiva, es decir, independiente de todo lo que los agentes puedan pensar de ellas; y bajo una forma simbólica y subjetiva, esto es, bajo la forma de la representación que los agentes se forjan de las mismas. De hecho, las pertenencias sociales (familiares, profesionales, etc.) y muchos de los atributos que definen una identidad revelan propiedades de posición (Accardo, 1983,56-57). Y la voluntad de distinción de los actores, que refleja precisamente la necesidad*

de poseer una identidad social, traduce en última instancia la distinción de posiciones en el espacio social.”

La emergencia de nuevas identidades sociales nos enfrenta al reconocimiento de las transformaciones que se suceden, y con ello, la necesidad de revisar los modos en que se piensan y se abordan las problemáticas sociales. Desde nuestra perspectiva, cobra especial centralidad la indagación que se sostiene en la recuperación de la voz de los actores. Comprender los procesos sociales a partir del conocimiento local, parafraseando a Geertz, buscando los sentidos en que esta sociedad es vivida, percibida, actuada por los sujetos.

Ahora bien, la necesidad de identificar quiénes son los que eligen la formación docente como carrera, qué es lo que los atrae a esta elección, qué elementos de su biografía personal y escolar se conjugan para que los jóvenes opten por una carrera de docencia, es un recorte particular en este problema.ⁱⁱ

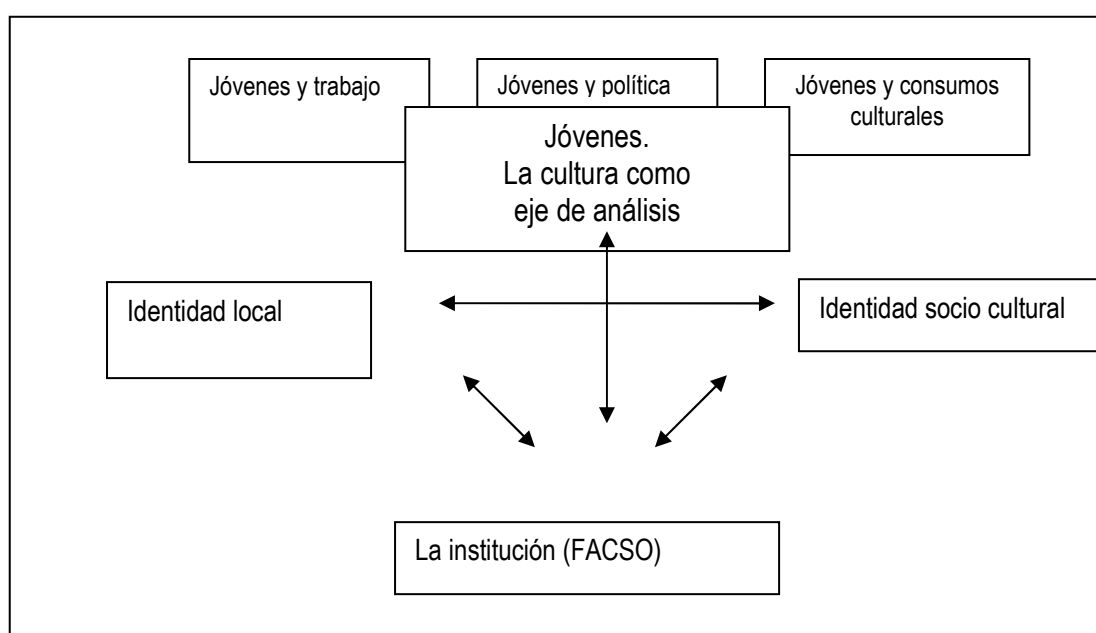
Este recorte coloca al joven en el tránsito de la escolaridad media a estudios superiores. En este camino, colocamos la mirada en la elección de carrera e inclusión a la Facultad de Ciencias Socialesⁱⁱⁱ (FACSO) de la UNICEN, como ámbito que lo recibe. En este pasaje se redefine la identidad. Colocamos al Curso de Integración a la Vida Universitaria (CIVU) y el primer año de estudios, como momentos nodales en este nuevo “anudamiento”. Seguramente todo el período que el joven permanezca en la FACSO, será importante en la conformación identitaria. Se recorta a este primer tramo, para relevarlo, en primera instancia, aunque se evalúa que pudieran identificarse en el trabajo investigativo, otros momentos del recorrido de la carrera, también como significativos o reveladores (como el momento de las prácticas de residencia, según surge de los análisis en el marco del Proyecto en marcha del grupo IFIPRACD).

Interrogarse acerca de la construcción identitaria de jóvenes de una ciudad de rango intermedio, con una identidad local construida en torno a la producción industrial –básicamente minera- que deciden estudiar en la Facultad de Ciencias Sociales una carrera docente, coloca el eje -lo que explica por qué se plantea este interrogante- en lo *institucional*. Esto nos lleva a colocar a la Facultad (variable institucional) como el plano en el que convergen los jóvenes (variable temporal) procedentes de una ciudad de rango intermedio (variable espacial) con una identidad construida en torno a la producción industrial; que ocupan determinada posición social (variable sociocultural)

Cabe aquí la aclaración de que la juventud no es una categoría definida exclusivamente por la edad y con límites fijos de carácter universal. Desde un estado del arte en investigación sobre juventudes, los autores revisados^{iv} toman precauciones para no pensar la juventud como un período fijo en el ciclo de vida de los hombres y las mujeres, un período “universalizable”, en el que todos entrarán y saldrán en el mismo momento más allá de sus condiciones objetivas de vida, su pertenencia cultural o su historia familiar. Además se registra un interés por la conceptualización en base a múltiples discursos. El acuerdo es que si lo

juvenil es una condición social, su explicación no puede estar en el “sí mismo”, sino que corresponde (re) construirla desde cómo es vivida y explicada por los que se consideran jóvenes y cómo es interpelada desde otros grupos de edad, desde las industrias mediáticas y desde los productos que se le ofrecen (industria de la moda, música, audiovisual, entretenimientos, etc.), en el marco de la diversidad y la desigualdad. En este sentido cabe preguntarse en el marco de este trabajo qué define a lo joven y quienes viven este transitar por una institución educativa universitaria, en una formación de grado de *profesor*, como período *juvenil* o de *juventud*.

Cuadro 1. El problema de la investigación



En este sentido, el problema se construye tomando al “(...) *el acontecer juvenil (...)* como un espacio privilegiado del conflicto socio-cultural. Esto lo convierte en una palanca metodológica^v para analizar el juego de la reproducción / transformación de la cultura en perspectiva histórica.

(...) *La metáfora no es la juventud como portadora del cambio social que solucionará o empeorará el futuro. Si esta es en una sociedad donde las nuevas generaciones pre-figuran el futuro en el presente*^{vi}, el espacio social juvenil será un territorio privilegiado para la mirada de las ciencias sociales”. (Informe Investigaciones en Juventudes, 2005: 23)

El propósito será entonces, identificar qué se está jugando en este campo en la constitución de “los jóvenes”, atendiendo a que la relación campo / posiciones señalará diferentes conformaciones juveniles en el espacio institucional, que exceden este ámbito trasponiéndolo a la sociedad, en la conformación identitaria. La procedencia social de los aspirantes, sus matrices culturales, sus biografías, se relevan en sus actuaciones sociales. La

inclusión y las actuaciones que realicen en este entramado singular, la Facultad, estarán mediadas por las redes de relaciones de las que forman o logren formar parte, al interior de la institución y en relación a otros espacios sociales.

De este modo, se presenta la Universidad como el ámbito en que los jóvenes se incorporan; la configuración esta dada por este encuentro. Los modos en que se incluyen "los nuevos" en esta Facultad es una tarea que nos demanda identificar cómo es esta institución, desde la visión de sus propios actores. El proceso de inclusión de los nuevos, los modos en que se concreta el día a día -en la trama de relaciones que sostienen las prácticas instituidas, en muchos casos cristalizadas en rituales, y aquellas que pudieran promover prácticas instituyentes.

Los múltiples datos que se procesan en las oficinas de la Facultad, respecto de los estudiantes, no dan respuesta a *quiénes son estos jóvenes atendiendo a su constitución identitaria*, ya que, hasta ahora, han sido vistos desde la institución educativa exclusivamente como *alumnos, votantes, aprobados/reprobados, egresados, desertores*

Dice Rossana Reguillo (2005: 52): "*Lo cultural tiene hoy un papel protagónico en todas las esferas de la vida. Puede aventurarse la afirmación de que se ha constituido en un espacio al que se han subordinado las demás esferas constitutivas de las identidades juveniles. Es en el ámbito de los significados, los bienes y los productos culturales donde el sujeto juvenil adquiere sus distintas especificidades y donde despliega su visibilidad como actor situado socialmente con esquemas de representación que configuran campos de acción diferenciados*".

Esta esfera, la de la cultura es escasamente visualizado para comprender *como se construyen las identidades de esos jóvenes* que pueblan el edificio, que asisten a ciertos espectáculos, se visten de determinados modos, que se muestran ausentes de las bibliotecas, preocupados por el dinero, con problemas para comprar los materiales que se les solicita de las cátedras .

En esta múltiple problemática, los *jóvenes en constitución identitaria* - a la vez que participan en múltiples redes de relaciones - en su localización como estudiantes *en la Universidad* , una institución histórica, con mandatos de seleccionar "los mejores", de formar los cuadros dirigentes, en *una ciudad intermedia*, empobrecida, atravesada por las crisis económicas del país, que en la década de los 90 dismantelaron la producción fabril, motor económico de la localidad, se identifica el entramado que nos permitirá reconstruir este proceso de mutua implicación.

Esta indagación se localiza en una Olavarría^{vii}, "*ciudad intermedia, con una identidad definida, mitologizada en su imaginario social durante una época expansiva del capital y del modelo socioeconómico desarrollista, como "la ciudad del trabajo", sufre hoy una de las peores crisis de su historia (junto a las inundaciones de los ochenta), no solo debido al creciente desempleo real a nivel nacional, sino también porque esa misma imagen esta siendo quebrada tanto por los índices de desocupación difundidos masivamente cuanto por las imágenes que la*

ciudad brinda de sus desempleados –sobre todo obreros de gran industria- deambulando por espacios no habituales en horarios no habituales. La crisis se sitúa tanto en el imaginario como en referentes urbanos concretos, y se potencia en una especie de diálogo entre los dos niveles en forma iterativa: el espacio es ocupado, "habla" y adquiere significación marcando identidades. Y la crisis del imaginario de compone de miles de fragmentos (individuales, familiares) de crisis" (Gravano, 2005: 19)

En esta ciudad del ex – trabajo -como la denomina GRAVANO (2005:19)-, estamos en presencia de miles de personas que cambiaron de situación laboral, de ser y sentirse "obreros" a pensarse "desempleados" y "por las suyas". La necesidad de dar respuesta a la transformación de la condición de empleado a "independiente", impactó notablemente en el ámbito de la vida familiar, y llevó a muchas familias a idear acciones para salir conjuntamente de esta situación, con diferencias respecto de los logros alcanzados. Lo que queda por indagar es si las maneras de concebir al trabajo, en la que la impronta de relación de dependencia, de trabajo rutinario y en muchos casos, desvinculado a la satisfacción personal, con una "garantía" de "puesto seguro" y "para toda la vida", dejó huellas en las subjetividades de estos jóvenes que crecieron en una familia atravesada por los horarios rotativos, la alternancia de días francos y laborables, premios a la productividad y desvinculación del desarrollo personal con la tarea desempeñada en el ámbito laboral. ¿Qué marcas trae el hijo de un empleado de fábrica- o de otros puestos de trabajo similares-, de que *matrices de aprendizaje*^{viii} dispone? ¿La docencia es visualizada en este sentido, como un "tranquilizador trabajo en relación de dependencia"?

En este contexto, cabe tener presente la precarización de los puestos de trabajo (por las condiciones de contratación, de las condiciones de seguridad e higiene en el puesto de trabajo, el tipo de tareas desempeñadas) que son ocupados por jóvenes. Este sector es uno de los más vulnerables, afectado mayoritariamente por el desempleo, la rotación en los puestos de trabajo, la inestabilidad, la precarización, y no necesariamente debido a un búsqueda de mejor colocación, discutiendo de este modo a la teoría de "Job shopping". Ésta teoría refiere al periodo de experimentación de empleos, acompañado por una elevada tasa de movilidad, que típicamente ocurre en el comienzo de la vida activa. La idea es que los gustos y habilidades de los trabajadores para un empleo o una ocupación sólo pueden conocerse luego de alguna experiencia en el trabajo (Jonson, 1978).^{ix2} En este sentido, la vulnerabilidad y precarización del empleo que ocupan *los jóvenes* de todos los sectores sociales y en especial los que provienen de los sectores más empobrecidos y los de pobreza estructural, en vinculación con las matrices de aprendizaje familiares, estaría colocando como muy próximos en sus representaciones a trabajo y empleo, cuando en el campo de inserción estos constructos se

²Referencia tomada de Pablo PEREZ (2007) El desempleo de los jóvenes en Argentina. Seis hipótesis en busca de una explicación. Ponencia presentada en la 1º Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes. La Plata, noviembre 2007.

distancian, sin intermediar prácticas que conduzcan a redefinir las capacidades de desarrollar otras estrategias para promover puestos de trabajo (no necesariamente, en relación de dependencia).

Para realizar una primera aproximación al tema de investigación se definió una etapa exploratoria, con la intención de identificar problemáticas y regularidades. Desde este primer acercamiento, se ingresará nuevamente al campo con algunos interrogantes desde los que indagar los sentidos construidos por los actores en este camino de la elección profesional. En el trabajo que aquí se presenta, se abordan las representaciones respecto de la educación, la docencia y la enseñanza, de estudiantes de primer año de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN, con la intención de analizar la valoración que se hace de este actor social y del campo profesional /laboral que lo incluye.^x

Las representaciones de los jóvenes: educación, docencia, enseñanza

“Todos somos en primer término fragmentos ambulantes de la institución de nuestra sociedad, fragmentos complementarios. De conformidad con sus normas la sociedad produce individuos, quienes por construcción, son no solamente capaces de reproducir la institución sino que están obligados a reproducirla”. Castoriadis, C. (1986: 68)

Un tema que merece un tratamiento atento y detenido, considerando los propósitos de la investigación, es el de las representaciones de los ingresantes respecto de la educación, de la docencia, de las prácticas de enseñanza. ¿Por qué? Porque las construcciones que los actores van realizando en su conformación subjetiva en el proceso de sociabilidad^{xi}, dejan marcas, se constituyen en *conocimiento práctico*.^{xii} Estas representaciones de y actuaciones en el mundo, colocan a los sujetos en diferentes posiciones respecto de la valoración social de este campo, la educación, las aspiraciones que tienen respecto de su participación en él, demandas, expectativas educativas.

Mirar las conformaciones identitarias, a través de las representaciones que los sujetos tienen *de la educación -mirada como institución social-, *la docencia como profesión y *las prácticas educativas, como tareas específicas propias de un ámbito profesional, permite ingresar a comprender algunos de los sentidos asignados a la elección de ingresar (o no) a una carrera docente. Esta elección, ha de recordarse, nunca es individual, sino que es parte de entramados de interrelaciones de las que los sujetos son parte. Estos entramados han de poder mirarse desde lo uno y lo múltiple, buscando identificar las *fuerzas de juego*^{xiii} que construyen la tensión. Se trata de interpelar a los actores pero sin dejar de ver en este foco, la complejidad de su actuación y relaciones en la trama, en que se implican y construyen. El juego de poder y de fuerzas está regulado por las características del entramado de las relaciones interdependientes de individuos, “*está claro lo que se quiere decir cuando se refiere esta relación como un proceso de entramado: sólo es posible entender y explicar la sucesión*

de los actos de ambas partes en su mutua interdependencia. Si se considerase la sucesión de los actos de cada parte en sí misma, aparecería como carente de sentido" (Elias, N 1999:94).

A partir de estas consideraciones, se busca indagar acerca de las representaciones que los jóvenes tienen de la educación y de los docentes, especialmente buscando identificar cómo consideran que es un "buen docente", cuáles son los atributos que, luego de al menos doce años de participación en calidad de estudiantes del sistema educativo formal, distinguen a aquellos docentes que dejaron alguna huella. ¿Qué tipo de huellas son las que se rescatan? ¿A quiénes les atribuyen la condición de "buen docente"? ¿Qué aspectos de ese actor lo definen como buen docente?

Los jóvenes entrevistados han transitado un largo camino en el sistema educativo. Aún cuando hubieran iniciado su escolaridad en la educación primaria^{xiv}, atendiendo a su edad, han pasado buena parte de su existencia, participando en la cotidianeidad de instituciones educativas. Estas experiencias son constitutivas de la *subjetividad* y de *conocimientos prácticos*.

Si nos remontamos a identificar los modos en que un niño construye formas estables de relacionarse y operar con el mundo, que dirige y singulariza las modalidades cognoscitivas que cada niño despliega, tienen un "origen histórico temprano, inconsciente, sellado y marcado desde el interior de su estructura paternal" (Schlemenson, S., 1999:47).

Este sentido primario, marca una tendencia de base. Cuando el niño ingresa a la institución escolar, estos sentidos primarios se contraponen con los de otros niños, con los del maestro, con el del currículo escolar (prescrito, real, oculto, nulo). El contenido escolar y las mediaciones que construye el docente, como representante del estado, pero también como representante cultural, constituyen una imposición secundaria a ese niño. "Los sentidos primariamente fijados se secundarizan" (Schlemenson, S., 1999:48). La escuela es un ámbito específico de confluencia de sentidos, originarios y socioculturales, siendo ambos constitutivos de la conformación subjetiva. La escuela es, por tanto, un espacio social instituido para que ambos tipos de sentidos se efectivicen y actúen favoreciendo el enriquecimiento psíquico potencial.

Tomamos como punto de partida que *sujeto* es una construcción explicativa de redes de experiencia en los individuos y en los grupos. (Caruso y Dussel, 1996:36) Tales redes no son permanentes ni definitivas, a la vez que las experiencias consideradas positivas pueden más tarde verse como negativas o viceversa. Estos sujetos se van constituyendo a lo largo de la vida en la participación de múltiples redes de relaciones que los conforman y que van conformando. En este sentido, la escuela es un campo social privilegiado en el que los sujetos accederían a un capital cultural validado socialmente.

Ahora bien, en este campo de confluencia de sentidos, los estudiantes no sólo son ubicados socialmente, reciben este capital simbólico diferenciado, construyen sentidos secundarios, sino que construyen sentidos respecto de la educación, la enseñanza y los

enseñantes. Estos conocimientos prácticos no son necesariamente reconocidos, permanecen como conocimientos implícitos que se ponen en acción frente a situaciones particulares. Es este el punto de interés, qué saberes respecto de la educación, han construido mientras eran (son) alumnos.

¿Qué piensan acerca de los docentes?

A partir del análisis del material de campo, se identifican referencias que aluden especialmente a las experiencias vividas en el la escolaridad media y lo que van construyendo en sus primeras experiencias universitarias. Se busca en esta indagación, reconstruir qué están pensando respecto de la docencia como tarea profesional.

Las referencias de los entrevistados darían cuenta de que hay un nivel de enseñanza – el nivel medio- que sería un “sin sentido”, un “viva la pepa”, y que esta construcción es compartida por estudiantes y docentes y no sólo una disposición de los alumnos a no hacer nada, sino una manera de asumir la tarea de enseñante, no enseñando nada. Es recurrente relevar opiniones como “*no te digo que te den con un caño pero tampoco te tires a chanta*”, “*los docentes deberían jubilarse antes*”. Parecería que en esta construcción se juega una complicidad tácita entre los estudiantes que “*van por obligación*” por lo que “*no prestan atención*”, y los docentes “*no pueden hacer nada*” porque es inútil todo esfuerzo.

Si los docentes que los ingresantes han tenido en el nivel precedente (en su mayoría, aunque se identifican otro tipo de referentes, que se analizarán más adelante) dan cuenta de personas poco comprometidas con el trabajo que están realizando, mostraría un ¿profesional? al que no se quieren parecer, alguien con quien no se identifican. ¿Será esto un elemento de desvalorización del profesorado, y que coloca en un lugar de privilegio / aspiración a la licenciatura?

Refieren a los docentes que han tenido como “*haraganes*”, “*toman los manuales y dicen: copie capítulo tal*”. Piensan que estos docentes “*van a dar clases sólo por el sueldo*”, eligen la docencia (sobre todo en nivel primario) “*porque es más fácil y no tienen que especializarse*”, como contraparte, otra estudiante expresa: “*Los docentes que yo tuve son buenos porque tenían vocación*”

Se presenta el tema *vocacional* como referente de análisis vinculado al modo en que se desarrollan las prácticas. ¿Es éste un tema capital? ¿Que supuestos hay debajo del término “vocación”? Merece profundizarse este elemento constitutivo de la identidad profesional, ya que la docencia es construida sociohistóricamente como un campo de evangelización, de mano de la iglesia –católicos y protestantes confrontan en el campo educativo por la conformación de fieles comprometidos-. A partir de la conformación de los estados modernos, es un campo privilegiado de conformación de legitimidad y consenso de un modelo político, pero perdurará la construcción de “apostolado”, de vocación (como llamado interno) vinculada a la tarea docente, por largos períodos. ¿Es este significado el que perdura en la actualidad, en las

construcciones sociales? ¿Convive con el de *capacidades* que el sujeto identifica y fortalece en torno de conformarse en *profesional*? ¿Es visto el docente como *trabajador*?

Otro aspecto que se releva es que los docentes son figuras adultas que no están cumpliendo con la tarea social asignada, de acompañar y sostener a las generaciones jóvenes en su incorporación a la vida adulta. En un momento del debate se registra el siguiente intercambio:

A. “No se dan cuenta de lo que influyen en nosotros”.

B. “Deberían dejar sus problemas en la puerta”.

Varios: “entonces los alumnos lo mismo”.

C. “No, porque nosotros nos estamos formando y ellos están formados”.

D. (en tono de broma): “la escuela ideal: una escuela con psicólogo para docentes”.

Los docentes –del mismo modo que los padres- se colocan en términos de necesidad de contención más que contenedores de las necesidades de los jóvenes. Un desdibujamiento de los lugares sociales tradicionales parece emerger de estos relatos. Las transformaciones de las identidades no es un fenómeno localizado sólo en jóvenes, no es esto un hallazgo. Las condiciones en que los adultos encarnan los papeles sociales –padres, dirigentes, docentes, entre otras figuras relevantes- se están reconfigurando. La lectura que hacen los jóvenes, es el punto clave de nuestra lectura. ¿Son discursos sociales residuales que definen un “deber ser” del adulto, el que los jóvenes están esperando y no encuentran? ¿Dónde se localizan y logran filtrarse estos discursos prescriptivos?

Las prácticas de enseñanza que se relevan a partir de los relatos, están muy lejos de promover las habilidades y requerimientos que un estudiante necesita para sostener y completar una formación autónoma. La rutina instalada en las escuelas, vista desde la dimensión *instrumental* –tareas repetitivas y sin desafíos de búsqueda o comprensión compleja- desde la dimensión *social* –grupos segmentados, atravesados por las relaciones sociales que se vive fuera de la escuela, en la vida de la localidad-, “*hay mucha competencia*” (ven que este es un principio que va más allá de la educación), la cual según los chicos “*se fomenta en las escuelas*”. Los profesores, por ejemplo, establecen diferencias entre los “apellidos” : “Y, bueno, hay que darle una oportunidad, porque sino el padre se aparece acá en la escuela”. Finalmente, las prácticas de la enseñanza vistas desde su dimensión *psíquica* –los atravesamientos religiosos, las relaciones con los docentes que temen las capacidades de los jóvenes y reprimen desde el control y castigo-, están lejos de generar autonomía^{xv} en las instituciones educativas de parte de los jóvenes. Es preciso advertir que estos modos de trabajo, además de favorecer escasamente propuestas creativas, son adversos a la construcción de sujetos autónomos, críticos, que se atreven a tomar en sus manos la tarea de administrar su tiempo, organizar su propia tarea, (aspectos señalados como relevantes para lograr un buen desempeño en la vida universitaria). A esto se suma, lo que los estudiantes

señalan cómo la construcción de estereotipos respecto del *buen/ mal alumno*, se juegan a la hora de emitir criterios sobre los desempeños de los estudiantes.

Se señala que los docentes “*se muestran ajenos a la realidad social*”, “*están muy agarrados de lo que se dice de arriba*”, identifican al “sistema (educativo)” como condicionante de los docentes. La tarea docente parecería entonces “atada” a la estructura, sin poder identificar en esta posición un campo de negociaciones y de decisiones que el sujeto tiene, por ser parte de la trama, por ocupar un lugar en la red.

Respecto de la valoración de la educación, todos destacan que la educación es imprescindible, de un valor indiscutible pensando en el futuro y su inserción laboral:

“Me parece que (la educación) es muy, que es lo más importante, es justamente donde se forma uno. Porque muchos dicen que para formar a una persona esta la familia pero hay valores de la familia que la escuela no puede reemplazar, es el lugar donde uno socializa; tanto la escuela primaria, como secundaria, como la Facultad. Una de las cosas más importantes para un país, para que se desarrolle, es que sus habitantes estén educados...”

Todos los entrevistados visualizan al campo educativo como un espacio de oportunidades, donde quieren estar y permanecer, que les ofrece un horizonte de futuro, por donde mirar su inclusión a otros ámbitos más allá de los horizontes familiares. ¿Cómo se juega la procedencia social en la visión que se tiene de la educación como salto hacia arriba, en la escala social? ¿En dónde construyen esta representación como oportunidad?

Los “buenos docentes” del nivel medio

¿Qué tipo de huellas son las que se rescatan? ¿A quiénes se les atribuye la condición de “buen docente”? ¿Qué aspectos de las de ese actor, lo definen como buen docente?

Se identifican diferentes aspectos valorados y definidos por los estudiantes, respecto de la condición de “buen docente”.

En primer lugar, la valoración que se hace del docente respecto de la *transmisión del conocimiento que se conecta con las estructuras de pensamiento de los estudiantes*. Esta es una de las zonas privilegiadas a la hora de reconocerlos. Definen a un buen docente como aquel “*que puede entrarle a los chicos,*” “*como que se meten en la mente de los alumnos*”.

Esta instancia incluye, asimismo, el reconocimiento del estudiante con un papel activo en el aprendizaje, que permite su inclusión en la toma de decisiones respecto de la propuesta de enseñanza: “*que los profesores te sigan en tus propuestas, que salgan de lo cuadrado de damos esto, esto, esto y no se sale de acá*”,

Estos son los docentes que pueden conectar sus saberes con los intereses y con las estructuras de conocimiento de sus alumnos. Pueden penetrar y dejar huella en la zona más íntima de los estudiantes: sus pensamientos. Estamos haciendo referencia a la dimensión didáctica de la enseñanza y la perspectiva que el docente asume respecto del lugar del conocimiento, los modos en que se propone el abordaje de los contenidos, las estrategias que

despliega, el lugar atribuido al estudiante, la confianza en las capacidades de los otros. Una relación dialógica ocupará, sin dudas, un espacio privilegiado en estos espacios de enseñanza

Otro elemento identificado por los entrevistados respecto de "buen docente", releva la *motivación* que promueven sus propuestas, cómo los estudiantes encuentran sentido y se disponen a la tarea, "*te hacen ponerle ganas a cosas de la escuela fuera de los horarios*".

Se destacan, asimismo, las *relaciones interpersonales* que los docentes promueven, las que afloran y diferencian a los docentes, "*tener una relación bastante buena siempre manteniendo el lugar de cada uno,*" "*cualquier problema extraescolar que vos tenías, ellos iban a tratar de ayudarnos*".

Finalmente, se destacan aquellas figuras que desafían la norma, *transgresoras* y además, logran conectarse con los estudiantes, retomando el primer aspecto que se señalaba más arriba: "*Los mejores profesores que tuve son boca sucias, muy piolas, despreocupados y no le importa tanto si tenés planchadito el guardapolvo, tampoco les importa si tenés lo pelos hasta arriba. Son profesores que saben como hablar, como hacer llegar lo que ellos saben. Profesores como que se meten en la mente de los alumnos...*"

Los estudiantes señalan que estos docentes lograron movilizarlos, interesarlos, producir saberes, al punto que muchos señalan que fue ese docente el que "*... influyó que yo me incline por esta carrera que elegí*", "*... estoy fascinada con todo lo que aprendí en cuanto a estos famosos proyectos que te cuento. Creo que de ahí salió lo que estoy haciendo ahora, y todo lo que voy a llegar a hacer cuando egrese.*"

¿Los que enseñan, son diferentes, según donde lo hacen? ¿Qué es lo que marca la diferencia? Los docentes de la FACSO.

Entre los estudiantes se releva como reconocimiento compartido que "*hay un cambio muy grande de la secundaria a la Facultad, en el tema docente*". Pero si se analizan las respuestas respecto de cuál es cambio, se señalan aspectos más vinculados a otros componentes del triángulo didáctico: el conocimiento y el estudiante.

- Identifican profesores que, igual que en el nivel educativo anterior, están muy "*preocupados porque les entiendan*" y "*comprometidos con la enseñanza*", y otros que "*llegan, dan la clase y se van, sin importarles los alumnos*".

- se siente como pérdida, el menor o nulo contacto personal, especialmente en las clases teóricas.

- Se destaca que los docentes "*saben muchísimo más que los del polimodal*" pero a la vez se señala que los alumnos están interesados. Esto cambia la relación de ambos frente al conocimiento. "*Se ve que los profesores saben más*", pero respecto de los alumnos "*uno hace la carrera que a uno le gusta... entonces como que le presta más atención, (...) el secundario es algo que se tiene hacer ... aquí estas porque este es tu futuro.*"

- La tarea de los estudiantes se restringe a “copiar o apuntar lo que se dice” a la vez que se identifican “mayores libertades”, ya que “si estas aburrido te levantas y te vas”.

- También señalan su condición de “novatos” que hace que no se animen a preguntar o intervenir pidiendo cambios o modificaciones respecto de los modos de enseñar. Señalan especialmente a los docentes de trabajos prácticos como los que habilitan mayores espacios de diálogo, de mayor proximidad y contacto personal, en donde pueden plantear dudas y exponer sus dificultades respecto de las clases teóricas.

- Se identifican diferentes propuestas didácticas, que parecen marcar diferencias en la valoración de los docentes: * “son expositivas, centradas en el docente”; * “dan filminas”; * “la docente no tiene un eje marcado a la hora de dar teórico y va lanzando lo que se acuerda en el momento...la toma de notas se puede volver confusa”; **“(...) esta profesora (se menciona la asignatura) que se sienta en el banco habla, habla, habla, habla, habla. Habla, habla, hasta que se van todos y no queda nadie”; ***“me encanta (la materia) X, porque me encanta como el Prof. C da la materia”

- Se señala como diferencia más importante con el nivel precedente, la bibliografía, en especial la *cantidad* de material, como el cambio más importante de un nivel a otro.

La mirada sobre las propuestas didácticas que identifican los estudiantes pone en evidencia, además, que *el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado* (Edwards, 1995:147). Y los modos de intermediación del docente respecto del contenido, promueven diferentes ponderaciones por parte de los estudiantes sobre su tarea.

La mirada sobre los docentes no esta separada de las propias actuaciones de los estudiantes, que refieren a un cambio de actitud –asumir mayores responsabilidades y compromisos en el trabajo intelectual- de mayor independencia, la capacidad de tomar decisiones (irse de una clase o no asistir), administrar su tiempo, estar haciendo algo que han elegido.

Al mirar al docente, también se miran a sí mismos y se colocan en la relación pedagógica como actores. No serían tan distintos los docentes, la diferencia está en el contenido, la cantidad de contenido y la intermediación que hacen los docentes frente a semejante volumen de materiales que se debe estudiar.

La percepción del mundo del trabajo. La docencia como trabajo

La FacSo, comparativamente con otras Facultades de la UNICEN, se caracteriza por tener un alto número de estudiantes que trabajan (especialmente ocurría en los primeros años de funcionamiento, período en que la Facultad recibía un alto número de adultos) Así, en el Censo Universitario 1994, el 65,4% de los estudiantes trabajaban (segunda posición en la UNICEN para esta categoría). En nuestros relevamientos^{xvi}, (2003/2004) trabajan el 11% en 2003, y en 2004 el 49%; en 2005, el 11% (Busca trabajo 49%) y en el 26% en 2006 (busca trabajo 2% y 25% nc)

Tabla 1. Respuesta de ingresantes que asisten al CIVU- Situación laboral (en porcentajes)

	Trabaja	Busca trabajo	N/C
2003	11	Esto no se preguntó	
2004	49	Esto no se preguntó	
2005	11	49	
2006	26	2	25

Fuente: Informes ¿Quiénes son los ingresantes? Programa de Articulación Polimodal/Universidad – FACSO

Estas respuestas podrían estar señalando que los jóvenes que ingresan a la FACSO tienen mayor dependencia económica que sus antecesores. Viven y son abastecidos por sus padres. Las preguntas que surgen son: ¿no trabajan porque deciden dedicarse exclusivamente al estudio?, ¿desean trabajar para conseguir independencia económica, pero no lo consiguen?; ¿si las oportunidades de trabajo no se encuentran, cuál es su perspectiva y su mirada sobre el mundo del trabajo? ¿Cómo se ven a sí mismos en este campo social? A partir de estos interrogantes, se buscó relevar qué percepciones tienen respecto del ingreso al mundo del trabajo, poniéndolo en confrontación con el tiempo en que sus padres ingresaron al mundo laboral. Se busca identificar qué supuestos tienen respecto de lo que necesitan para poder ingresar al trabajo y finalmente analizar su valoración de la docencia como campo laboral profesional.

Las percepciones de los ingresantes, en general, dan cuenta de un tiempo pasado en el que el trabajo era más fácil de conseguir, ya sea por que había ofertas de espacio o bien porque no había tantos requisitos. Las relaciones de confianza abrían puestos de trabajo. ¿Esto se perdió? También tienen conciencia que no sólo se transformó el mundo del trabajo, sino que es la sociedad en su conjunto la que ha cambiado, *“esta más duro económicamente, porque el país está así”*

“...mi papá cuenta que hace quince o veinte años, por ejemplo lo aconsejaba un amigo al patrón supuestamente y ya lo tomaban. No era que vos tenías que presentar un currículum, una carta, no te pedían tanto lo que son los estudios, mucho más formal”

En su presente, *“te tenés que rebuscar más, tenés que tener un título universitario y no te alcanza (...), tenés que hacer cursos, especializarte, capaz que conseguís un buen trabajo a los 40 años”*.

Las explicaciones de las condiciones laborales en la Argentina remiten a dos planos: uno macro, en el que el papel del Estado y el Gobierno es la clave para interpretar y otro, micro, de corte individual, que localiza en el sujeto, el éxito o fracaso de la inserción.

Con respecto al primer reconocimiento se señala que *“El trabajo hoy esta absolutamente desvalorizado desde lo que es la cuestión política hasta lo que es la conciencia colectiva. Parece que hay una falta de decir laburemos... y el Estado más bien, con toda esta cuestión de los planes trabajar, el modelo te doy esto y después lo arreglamos... desde el Estado siento que se busca eso y que de alguna manera lo esta logrando, es bastante patético ¿No? Pero me parece que pasa por ahí”*

En la mirada dirigida hacia los actores, se identifican aspectos residuales que remiten a una concepción del trabajo vinculada al empleo, con especial referencia al empleo fabril. Se presentan en esta reconstrucción, las referencias al ámbito familiar que marca la relación de dependencia con un puesto de trabajo, asalariado, especialmente en la producción industrial, en la ciudad de Olavarría. Emerge la matriz social de la ciudad:

“En cuanto a lo que dije de mi papá me parece totalmente honorable, (...) pero no me gustaría para mi estar toda mi vida en un a fábrica. Por eso te digo, me parece muy honorable porque es el trabajo de mi papá, pero no es lo que a mi me gustaría para mi vida después, me gustaría defenderme por mi mismo por eso me parece que la mayoría de la gente que estudia termina teniendo su propio trabajo y manejando sus propios tiempos.

P/¿No dependiendo de un “patrón”, por llamarlo de una manera?

R/ Tampoco esta mal, pero es diferente un patrón en ciertos trabajos y es diferente un patrón en la fábrica...

Respecto del tipo de trabajo que realizan los padres, se identifica ciertos movimientos hacia tareas de trabajador independiente (taxista – chofer propietario; mecánico; propietario de agencia de remís; apicultor) y trabajos en relación de dependencia (enfermero, empleado de fábrica, empleado bancario). Las madres en su mayoría son amas de casa o colaboran con las tareas del emprendimiento familiar. Algunas hacen tareas de servicio (peluquería) y una es docente. Los hijos valoran las actividades y el esfuerzo familiar, pero desean “otra cosa” para ellos. Estas familias las ubicamos en una “ciudad intermedia, con una identidad definida, mitologizada en su imaginario social durante una época expansiva del capital y del modelo socioeconómico desarrollista, como “la ciudad del trabajo”, sufre hoy una de las peores crisis de su historia (junto a las inundaciones de los ochenta), no solo debido al creciente desempleo real a nivel nacional, sino también porque esa misma imagen esta siendo quebrada tanto por los índices de desocupación difundidos masivamente cuanto por las imágenes que la ciudad brinda de sus desempleados –sobre todo obreros de gran industria- deambulando por espacios no habituales en horarios no habituales. La crisis se sitúa tanto en el imaginario como en referentes urbanos concretos, y se potencia en una especie de diálogo entre los dos niveles en forma iterativa: el espacio es ocupado, “habla” y adquiere significación marcando identidades. Y la crisis del imaginario de compone de miles de fragmentos (individuales, familiares) de crisis” (Gravano, 2005: 19)

¿De qué modo esta transformación en los imaginarios impactó en las construcciones subjetivas de estos jóvenes, que nacieron en el inicio de la imposición del modelo neoliberal y crecieron con la crisis y desarticulación del Estado de Bienestar?

Merece profundizar que nociones de autoridad, jerarquía, autonomía/heteronomía son las que estos jóvenes han construido en las redes por las que transitaron y transitan. ¿Cuáles son los modos la Facultad interpela estas construcciones y qué otros modelos presentan (o no) en la impronta que dejará en las identidades de estos *jóvenes universitarios*? ¿Estas matrices de aprendizaje, se constituyen en obstáculos a la hora de asumir la responsabilidad de un trabajo independiente?

Simultáneamente se identifica la oportunidad de trascender el tipo de ocupación que tienen los padres, vinculada a alcanzar una titulación universitaria. La formación universitaria aparece como la posibilidad de desprejarse de un modo de subsistencia familiar, como alternativa de cambio social:

“Esta bien que si vos querés, podés conseguir un trabajo, ¿pero de que terminas, de remisero, de motomandados?, no es ninguna aspiración muy grande. No quiero menospreciar, pero no, no se es lo que espero para mí”. Nota: el padre de la entrevistada es remisero

La mirada de los jóvenes respecto del mundo del trabajo, también da cuenta de representaciones residuales, que refieren a explicaciones conservadoras y cargadas de estereotipos sociales. En las expresiones de muchos Olavarienses perdura aún un imaginario que remite a la ciudad de pleno empleo, y una mirada sobre la desocupación como una elección que los sujetos hacen.

Un entrevistado expresa: *“(...) hay trabajo, pasa que la gente no quiere trabajar. Vos fijate porque hay tanta desocupación, la gente no quiere trabajar en sí, hoy es así (...). En las canteras de Sierras Bayas hay cualquier cantidad de trabajo, me parece que pasa por uno mismo, por qué quiere uno”* (Nota: El informante es de Sierras Bayas)

Esta localización de la capacidad de encontrar un puesto de trabajo, se vincula con una percepción del trabajo asociado al empleo en muchos de los casos, y ese empleo habrá de ser encontrado de modo individual.

“creo que el tema de la salida laboral depende de uno y que el mundo que me voy a encontrar cuando salga es duro pero con el tema de... me incentivaron mucho cuando fue la secundaria y creo que voy a llegar a ser lo que quiero”

Las instituciones educativas operan como un ámbito de encierro, de separación de la vida, que hace que se perciba a la sociedad con toda su dinámica y esferas como un “afuera”, un ámbito al que “se accederá” más adelante, cuando se este preparado.

Son muy pocos los que están pudiendo analizar la inclusión en el mundo del trabajo desde una perspectiva más compleja, en la que las regulaciones exceden al sujeto como responsable exclusivo de su destino.

¿Qué cosas creen que les ayudarán a conseguir trabajo?

Parecen ser las capacidades en el manejo del idioma *inglés* y *computación* los más valorados, pensando en la inserción laboral. Son los cursos que quisieran tomar, porque *“si o si necesitas tener conocimiento en inglés, en informática sobre todo”*. En este sentido, si tomamos como marco de referencia la investigación de Filmus (2001), al revisar las trayectorias escolares vinculadas a la posterior inserción ocupacional, señala que éstas están *“fuertemente mediatizadas por las posibilidades de desarrollar aprendizajes y actividades extraescolares”* (Filmus, 2001:131). Es por esto que propone incluir en el análisis, el capital cultural invertido por la familia -previa o juntamente con la acción escolar-. Este análisis plantea que las diferencias, en cuanto a los contenidos que adquieren los jóvenes de diferentes sectores sociales, no depende únicamente de las desiguales condiciones de aprendizaje en relación con los circuitos educativos formales a los cuales asisten, sino que también esta diferenciación se potencia por la complementación de los aprendizajes fuera de las instituciones educativas. Quienes tienen mejores condiciones educativas en la escolaridad media, son quienes tienen mejores y mayores oportunidades de apropiarse de educación fuera de ellas.

La necesidad de invertir dinero en la adquisición de cursos de idiomas e informática, los que se identifican como lo “más importantes” (en los relevamientos de la investigación antes citada, y presentes también en nuestros registros), se da en la necesidad de *“afinar el currículo”* personal para la búsqueda de empleo. Estas expectativas respecto de contar certificaciones que acrediten saberes de “informática e inglés”, remiten a una escasa o nula oportunidad en la escuela o la disponibilidad de equipamientos domiciliarios (PC, acceso a Internet, etc.) que facilite su apropiación.

Respecto de elegir la docencia como trabajo

Es llamativo que *a la hora de pensarse a ellos mismos trabajando, aparezca reiteradamente la docencia como posible ámbito de inserción.*

La institución educación fue identificada durante largos años, en la Argentina, como oportunidad para el cambio social, la posibilidad de alcanzar mejores ubicaciones sociales a partir de la titulación. En este siglo XXI, *“en momentos de crisis del mercado de trabajo y de una tendencia general a la movilidad social descendente la escuela (media) se convierte en un “paracaídas” que posibilita el descenso más lento de quienes concurren más años al sistema educativo* (Gallart, 1994, y Filmus 1996)”.

La educación y en nuestro foco de interés, la media y superior, *son estalladas*, parafraseando a Ana Fernández (1999: 26). A pesar de este desfundamiento de sentido y la falta de certezas respecto del ascenso social que otrora la educación podía asegurar, *“(…) podría hablarse (entonces) de una movilidad no estrictamente económica sino fundamentalmente cultural, y pensarse en un ascenso en las expectativas de adquisición de mayor capital simbólico”* (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Educación Superior. Escuela de Capacitación CePA, 2003)

En este sentido, debe atenderse así mismo, la vinculación de elección de una carrera docente frente a las carreras de licenciatura. Dice una ingresante *“a mi me gustaría ser profesora, también trabajar en investigación, pero siendo licenciada no haciendo el profesorado”*. ¿La carrera docente –¿es de menor rango social?– sería revalorada a la hora de pensar en la inserción laboral? ¿Habría otros aspectos que están tensando la trama? ¿Es sólo una cuestión utilitaria la que define hacer el profesorado?

“Yo quiero algo que disfrute de hacerlo, teniendo un sueldo que satisfaga las necesidades básicas; un poquito más, que se y...o no se, eso lo pretende cualquiera, no soy ambiciosa (risas). Quiero por lo menos estar el día de mañana como mi vieja que con un sueldo decente la lucha, pero esta bien y mantiene una familia grande y bien, junto con mi viejo. Por eso, tiro también a lo que es la docencia, me gusta y creo que viene también por el tema de mi vieja y creo que es un laburo seguro. Porque se que haciendo eso y complementándolo con lo que me gusta puedo llegar a tener un buen futuro económico bueno, básico...”

Parecería que la carrera ofrece hace lo que les gusta, el ser docente hablaría de otros aspectos de oportunidades en el camino, *ser fuente de ingreso seguro,* tener trabajo (podría ser que las representaciones respecto de *qué hace un antropólogo/ un comunicador* no sean tan puntuales como la docencia), *tener una mejora respecto de la posición social que ocupa y ve en la docencia una oportunidad:

P/: ¿Alguna vez pensaste en ser docente, en ser profesor?

R/: Es como que me interesaba eso de llegar a un aula y tener entre comillas el poder. Después con el tiempo me doy cuenta que no tengo paciencia y no es lo que más me gusta, lo que más me interesa”

Y ver en la formación docente una oportunidad, vinculada especialmente a las marcas que “buenos docentes” dejaron:

“Yo pienso que sí, que funcionaría porque me gusta y me gustaría enseñar y tener ese contacto con el que se esta formando y poder contarle las experiencias, y tomar el modelo de los profesores que me ayudaron mucho”

Respecto de la proyección de futuro

“No lo tengo demasiado armado porque, que se yo... yo voy viviendo” (Mujer, 22años)

En el contexto del CIVU se identificaba mayoritariamente que estos ingresantes, expresan *desear estudiar en otra localidad*. Este dato, ha decrecido en los últimos años. Quisiéramos confrontarlo con la visión de futuro propio y del conjunto social que tienen los jóvenes, ¿podría ser un límite que el sujeto se coloca a sí mismo vista la imposibilidad de imaginar otra salida, y lo frustrante que ello pudiera ser para él/ella? ¿Qué es lo que retiene a los jóvenes apegados a la localidad? La tendencia que se venía relevando era el deseo claro de emigrar de la ciudad, y que esta Facultad es su segunda o tercera elección, pero que se

constituía en la única posibilidad real de seguir estudios superiores. En los últimos años, esto no se releva como intención o aspiración.

En este eje, se buscó indagar las visiones de futuro que el estudiante pudiera expresar, vinculadas a su vida personal, profesional y proyectos por hacer.

Muchos dicen querer tener una familia, pero sin mayor énfasis. La idea es recibirse, trabajar de lo que han estudiado, ser felices. No aparecen como aspiraciones declaradas tener éxito mediático, enriquecerse, disponer de bienes materiales.

Se valoran las nuevas relaciones y la perspectiva que ofrece el estudio. Se ven a sí mismos trabajando y haciendo lo que les gusta. Se valora la inserción laboral vinculándola al disfrute de la tarea, de algo gratificante que además, les permite vivir de ello, sin abandonar cosas que les producen placer

“El futuro... Me imagino ojala pudiendo formar un familia, creo que todo el mundo quiere eso. Digamos que para mi futuro tengo cosas que quisiera y bastante claras, una de ella es tratar de formar una familia, otra es tener una profesión que me guste, lo que más quiero es trabajar de lo que me guste, es lo que más me importa, por eso que seguir con la música toda mi vida igual que con el estudio, tratar de terminarlo, después trabajar de lo que estudie que es lo que me gusta... ¿A futuro? (risas) La música, música simplemente, lograr algo, el hecho de tener cincuenta años y estar tocando como ahora en un garage con mis amigos, pero mejorar siempre, tratar de ir mejorando en eso en la música...”

Un dato recurrente en las encuestas del CIVU: frente a la pregunta ¿cuál es tu plan luego de recibirte?

La mitad de las respuestas relevadas expresan que esperan poder *trabajar en Olavarría* al recibirse, aunque en muchos casos deseaban salir de la ciudad en otro momento de su vida. Esto se releva también en las entrevistas, aunque no queda dicho cuándo o porqué cambiaron de perspectiva.

“A mi me gustaría quedarme acá, por ahí se va a tener que dar y lo voy a tener que aceptar (Irse de la ciudad). Pero no me gustaría, pero bueno”

En consonancia con las encuestas, en las entrevistas no se relevan deseos de emigrar (pensando en la tendencia que se dio en derredor del año 2000), Entre un 2 y un 4% expresan desear salir del país, aunque si se relevan deseos de viajar, de conocer.

“yo tengo un sueño, proyecto, como lo quieras llamar que es conocer el mundo... no tengo el proyecto de irme a vivir a otro país, sino llegar y conocer más que nada.”

Se relevan respuestas respecto de migraciones internas, en búsqueda de nuevos horizontes laborales. En general miran grandes ciudades, pero no a la Ciudad de Buenos Aires (como lo fue en otros períodos de migraciones) argumentando la competencia que existe. Irse a otra ciudad a trabajar, aún a costa de sacrificar (tal vez por un tiempo) el trabajo profesional para lo que se formaron:

“Me iría a Mar del Plata, Córdoba, al sur. No se si trabajar de lo mío, porque todo depende de la ciudad a la que me tenga que adaptar”

Dice Bauman (1998: 28) analizando los procesos que se desencadenan a partir de la globalización: **“lejos de homogeneizar la condición humana, la anulación tecnológica de las distancias de tiempo y espacio tiende a polarizarla. Emancipa a ciertos humanos de las restricciones territoriales a la vez que despoja al territorio, donde otros permanecen confinados, de su valor y su capacidad de otorgar identidad. Para algunos, augura una libertad sin precedentes de los obstáculos físicos y una inédita capacidad de desplazarse y actuar a distancia. Para otros, presagia la incapacidad de apropiarse y domesticar la localidad de la cual tendrán escasas posibilidades de liberarse para ir a otra parte.”** (El destacado es del autor)

La pregunta que cabe es si esta afirmación, que hace Bauman, se corresponde con lo que viven los actores sociales, localizados en esta ciudad intermedia. Es que *“¿miran impotentes, mientras la localidad en la que viven se mueve bajo sus pies?”* (Bauman 1998:28) ¿Cuáles son los desafíos de estos actores, cuáles los sentidos que le asignan a permanecer en la localidad?

Respecto del futuro, además de pensar en hacer algo que les guste, se visualizan preocupaciones respecto de la *inserción profesional* del graduado. Aquí es donde la docencia se presenta como un camino “seguro”, un empleo que permitiría tener seguridad.

A modo de cierre

La tarea esta recién en sus inicios. Las respuestas respecto de qué ven y qué piensan los jóvenes, de la tarea de enseñar, y de quienes enseñan, muestran algunos de los sentidos asignados. Los jóvenes que llegan a la FACSO ven en la educación superior una oportunidad de cambio, como condición para afrontar el mundo que les toca vivir. La valoración de las marcas positivas que los “buenos docentes” pudieron dejar, se reconocen especialmente en la influencia respecto de la elección de carrera o perspectivas de mirada sobre la complejidad de la vida social. Pero la mayor carga respecto de los saberes prácticos construidos en su escolaridad (especialmente Media) señalaría una visión de la docencia como una tarea descomprometida, burocratizada y cristalizada en un puesto de trabajo, más que en una tarea creativa y eminentemente política. Estas referencias darían cuenta de por qué los estudiantes estarían valorando la docencia como una profesión que no llega a tener la jerarquía de una licenciatura

Las marcas que la escolaridad va haciendo sobre las subjetividades, los modos en que los actores sociales asumen sus espacios, construyen sentidos entorno a la enseñanza, la escolaridad, la educación. Estos jóvenes transitan aún por estas instituciones educativas que no son ajenas al modo en que las instituciones sociales en su conjunto se van transformando.

La docencia parecería no ser vista como una carrera profesional, sino como una alternativa laboral que permite un ingreso económico seguro, vinculando el trabajo docente

como un empleo, ¿burocratizado?, más que con una tarea vinculada al conocimiento, a un compromiso político, a una responsabilidad social.

La pregunta que sigue estando en pie y que será tema de indagación en el proceso de campo, es en qué sentido las matrices de aprendizaje familiares, aquellas que se entraman con la identidad de la localidad, con las historias familiares, y con los modos en que los sujetos aprenden a gestionar su propio conocimiento, intervienen en la elección de la formación docente. Identificar los matices por los que la docencia es elegida: como campo profesional valorado, como salida “segura” -componente residual de un modelo de sociedad salarial-, o bien bajo otro tipo de significados que aún faltan identificar.

Bibliografía

- BAUMAN, Z. (1999) *La Globalización. Consecuencias humanas*. FCE Bs. As., Argentina.
- BAUMAN, Z. (2002) *Modernidad líquida*. FCE Bs. As.
- BOURDIEU, P. (1996) *Cosas dichas*. Gedisa. Barcelona, España (1ra. Reimpresión)
- CARUSO, M. y DUSSEL, I. (1996) *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea* Cap... Bs. As: Kapelusz.
- CASTORIADIS, C. (1986) *Los dominios del hombre*. Las encrucijadas del laberinto. Gedisa editorial
- CHAVES, Mariana *Juventud negada y negativizada. Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea* Revista ULTIMA DÉCADA Nº 23, CIDPA Valparaíso, diciembre 2005, PP. 9-32.
- EDWARDS, V. *Las formas del conocimiento en el aula*. En Rockwell, E. (1995) *La escuela cotidiana* FCE, México
- ELIAS, N. (1999) *Sociología fundamental* Gedisa, Barcelona. España
- FERNANDEZ, Ana María y cols. (1999) *Instituciones estalladas*. Eudeba, 1ra ed. 2da reimpresión.
- FERNÁNDEZ, Lidia. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós, Bs. As.
- FACSO. Programa de Articulación Polimodal/Universidad. Informes *¿Quiénes son los ingresantes?* Años: 2003, 2004, 2005 y 2006
- FILMUS y otros (2001) *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización* Santillana.
- Giménez, G. (1997) *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Pág. web <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Teoria%20de%20las%20identidades.pdf>. Visitada 20/12/07
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Secretaría de Educación. Dirección de Educación Superior. Escuela de Capacitación CePA. Ponencia: “Docentes con raros peinados nuevos: el perfil de los estudiantes de primer año de las carreras de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires”. Presentada en “Encuentro de Formadores-as de Docencia de la Ciudad de Buenos Aires, Experiencias y perspectivas. DES. 30 y 31 de octubre y 1 de noviembre de 2003.
- GRAVANO, A. (comp.) (2005) *Imaginario social de la ciudad media*. UNICEN- FACSO
- JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En MOSCOVICI, S. (1986) *Psicología social II*
- LITWIN, E. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós, Bs. As 1997.
- INFORME: Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales
Proyecto: Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina. Coordinación general del proyecto: Eleonor Faur. Elaboración del informe: Mariana Chaves. Con la colaboración de: María Graciela Rodríguez y Eleonor Faur. La Plata-Ciudad de Buenos Aires, mayo de 2006. IDAES – UNSAM; Ministerio de Desarrollo Social –DINAJU; UNICEF.

REGUILLO CRUZ, Rossana (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Tesis Norma, Bs. As.

REGUILLO CRUZ, Rossana (2006) *Políticas de la mirada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas*. En DUSSEL, I y GUTIERREZ, D. Comp. (2006) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial, FLACSO y Fundación OSDE, Argentina.

SCHLEMENSON, Silvia (1999) *Caracterización del sentido primario y su relación con la significación secundaria* en Frigerio, Poggi, Korinfield, *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Centro de estudios multidisciplinares. Novedades Educativas. Bs. As

SOSA, R. y UMPIERREZ, A. "La opacidad del ingreso: ¿qué demanda el ingresante que la Facultad aún no ve? Curso de Integración a la Vida Universitaria de la Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN. Algunas reflexiones del trabajo realizado" Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional La problemática del ingreso a Carreras de Humanidades, Cs. Ss. y Artes en las universidades públicas, Córdoba 2004.

UMPIERREZ, A. (2006) *Actores de instituciones. Campo de juego en la construcción de identidades docentes*" FACSO-UNICEN. (En AA. VV *Identidad(es) docentes. Configuraciones y fragmentaciones*. Miño y Dávila. En prensa)

UMPIERREZ, A. (2008) *Identidades juveniles: la docencia como elección*. Aposta. Revista de Ciencias Sociales. Nº 36, Enero, Febrero y Marzo 2008. ISSN 1696-7348

<http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/analia.pdf> (Visitada 24/01/08)

CHAVES, M. Con la colaboración de: María Graciela Rodríguez y Eleonor Faur. Informe: *Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales*. Proyecto: Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina. Coordinación general del proyecto: Eleonor Faur. Elaboración del informe: La Plata-Ciudad de Buenos Aires, mayo de 2006. IDAES – UNSAM; Ministerio de Desarrollo Social –DINAJU; UNICEF.

ⁱ Grupo de Investigación IFIPRACD (Investigaciones en Formación Inicial y Práctica Docente). Proyecto en marcha: *Prácticas en educación. Formación inicial y construcción de la identidad docente*. Directora: M. E Chapato. Reconocido por la Facultad de Ciencias Sociales y la S.C.yT UNICEN (Código: 03/F115) y la Secretaría de Políticas Universitarias del M.CyE

ⁱⁱ Se encuentra una referencia al proyecto de Tesis de Umpierrez, A. (2008)

ⁱⁱⁱ La FACSO es parte de una Universidad regional con sedes en Tandil, Azul y Olavarría. Inicia sus actividades en 1988. Se dictan las Licenciaturas en Comunicación Social, Antropología Social y Antropología Arqueológica desde su inicio y los profesados de Comunicación Social y de Antropología Social desde 1997 y 2000, respectivamente.

^{iv} Es de resaltar que los estudios sobre juventud en el país fueron iniciados desde la sociología, y será ésta una marca y tendencia en el desarrollo del campo. Dentro de esta disciplina vamos a encontrar el mayor número de trabajos e investigadores formados y en formación. Desde el punto de vista temático, y en coherencia con la tradición disciplinar, las preocupaciones fundacionales son la educación, el trabajo y los sectores "populares" (Wortman, 1991; Auyero, 1993), "carenciados" (Macri y Van Kemenade, 1993) o pobres (Llomovate, 1988) y serán estos intereses los que continúan acumulando el mayor número de producciones. Pero ya en 1985 hay quienes realizan análisis de la juventud desde la cultura o de algunas de sus prácticas culturales como es el rock (Vila, 1985). Desde mediados de los noventa tiende a consolidarse la mirada sobre lo cultural no sólo el campo de la sociología (Margulis y otros 1994, 1996, 2003) sino también de la antropología (Kropff, 2004; Chaves, 2005; Elizalde, 2005; Sánchez, 2005), las ciencias políticas (Núñez, 2003), las ciencias de la comunicación (Emanuelli, 2001; Morduchowicz, 2004; Remondino, 2005; Saintout, 2005; Jaramillo, 2005) y la historia (Pujol, 2002, 2005). Los temas de sexualidad y reproducción, donde se privilegia el sector o el uso del término adolescencia, ha experimentado un lento pero continuo desarrollo en los noventa (Pantelides y Cerruti, 1992; Kornblit y Mendes Diz, 1994; Gogna, 2005) y muchos trabajos han visto la luz a principios de este nuevo siglo (Geldstein y Pantelides, 2001; Checa, 2003; Gogna, 2005; Faur y Gherardi, 2005). Referencia tomada del Informe: *Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales*. 2006:10/11

^v En el sentido que lo utiliza Maffesoli (1990:42) para explicar la potencia del uso de metáforas.

^{vi} En el sentido de las culturas pre-figurativas de Margaret Mead (1997).

^{vii} El Partido de Olavarría se encuentra ubicado en el centro de la provincia de Buenos Aires, Argentina, cuenta con una superficie de 7.715 km² y poco más de 100.000 habitantes. Olavarría, la ciudad cabecera, fue fundada el 25 de noviembre de 1867 y se ubica sobre la ruta nacional 226 y provincial 51, a 40 km. de la ruta nacional 3. <http://www.olavarria.gov.ar>. Página visitada el 15/06/08. Es una zona privilegiada para la explotación agrícola-ganadera. Posee yacimientos de granito y de piedra caliza, por lo que a lo largo

del SXX se expandió la industria de la minería, colocándola en una posición relevante en la producción nacional.

^{viii} Ana Quiroga (1991) llama matrices de aprendizaje a la forma con que cada sujeto organiza y significa sus experiencias, sensaciones, pensamientos y sentimientos y su encuentro con lo real se construye social e históricamente a lo largo de sus trayectorias de aprendizaje. Estas matrices, a su vez, condicionan los modos de pensar, hacer, sentir y aprender de los estudiantes. Quiroga, Ana (1991) *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco. Buenos Aires.

^{ix} Referencia tomada de Pablo PEREZ (2007) El desempleo de los jóvenes en Argentina. Seis hipótesis en busca de una explicación. Ponencia presentada en la 1º Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes. La Plata, noviembre 2007

^x Los *referentes empíricos* iniciales sobre los que se construyen las primeras apreciaciones -a partir de los que se inicia la etapa exploratoria que antecede al problema definido en el proyecto-, son:

- los diagnósticos realizados en el Curso de Ingreso a la Vida Universitaria (CIVU). Durante el CIVU se aplican el primer y último día del curso, sendos *cuestionarios de encuestas*. Se interroga a los ingresantes en el 1ro de ellos, respecto de su escolaridad previa, su vinculación con el mundo del trabajo, la percepción de la escolaridad polimodal, sus hábitos de estudio, la escolaridad familiar, la elección de carrera, la visión de sí mismo y aspectos vinculados a la elección de la FACSO para realizar estudios. En el segundo cuestionario, se busca identificar si el estudiante reconoce cambios a partir del curso, que anticipe temores frente al inicio, y valore el curso.

- El registro de un taller realizado con ingresantes, durante el desarrollo del Curso de Integración a la Vida Universitaria

- Las entrevistas de seguimiento que se realizaron a ingresantes.

Como materiales complementarios se dispone de:

- las entrevistas realizadas a estudiantes de 1er año de la FACSO;

- las entrevistas realizadas a estudiantes de Polimodal, que participaron en el Programa de Articulación Polimodal/Universidad de la FACSO^x

- Entrevistas a responsables de Secretarías, no docentes y docentes de la FACSO

^{xi} Rossana Reguillo plantea la distinción entre *socialidad* y *sociabilidad*. Si bien comparte que *socialidad* es una noción que refiere a “el modo de estar juntos de una sociedad”, propone distinguir *socialidad* (la sociedad haciéndose, comunicándose) de *sociabilidad* (la sociedad estructurándose, organizándose) ya que considera que, frente a los desafíos actuales de la investigación en Ciencias Sociales, la “sociedad estructurándose”, sin menoscabo de sus formas comunicativas, rituales o preformativas, es nodal para comprender “lo contemporáneo” tanto en sus dimensiones subjetivas como estructurales. (Reguillo Cruz 2006:60)

^{xii} “Al dar sentido, dentro de un incesante movimiento social, a acontecimientos y actos que terminan por sernos habituales este conocimiento forja las evidencias de nuestra realidad consensual, participa en la *construcción social de nuestra realidad*. Jodelet, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. en MOSCOVICI, S. *Psicología social II* (1986), pág. 473.

^{xiii} “El concepto de poder se ha sustituido por el de *fuerza de juego*. (...) La fuerza de juego es un concepto de relación. Se refiere a la posibilidad de ganar con que cuenta un jugador en relación con las de otro” Elias, N. (1999) *Sociología fundamental* Gedisa, Barcelona. Pág. 88

^{xiv} Son cada vez más los niños que se incorporan a instituciones educativas a edades más tempranas. En la Ley Federal de Educación (24.195/93) se incluye al Maternal como un nivel dentro de la Educación Inicial. Esto señala el reconocimiento estatal y la necesidad de intervenir en la regulación de este nivel, que se ha expandido notablemente en los últimos 20 años. Este nivel de la enseñanza está destinado a niños de 45 días a tres años.

^{xv} Esto no significa negar la creatividad y la criticidad de los jóvenes, lo que se está planteando es que las prácticas de la enseñanza no estarían yendo en esa dirección.

^{xvi} Datos tomados de los cuestionarios aplicados en los CIVU, a alumnos que asisten al curso de ingreso.