



LOS OBSTÁCULOS QUE ENFRENTAN LOS ESTUDIANTES EN EL PRIMER AÑO UNIVERSITARIO Y LAS ESTRATEGIAS CONSTRUIDAS PARA AFRONTARLOS

B. Franzante
M. Hormaiztegui
P. Pitter;
C. Malugani
C Fellay
L. Germaniez.

Palabras claves: educación superior- acceso- permanencia- obstáculos- estrategias

1-Introducción

El presente trabajo, resume los avances del proyecto de investigación *“Los obstáculos que enfrentan los estudiantes en el primer año universitario y las estrategias construidas para afrontarlos. El caso de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, sede Concepción del Uruguay (UADER), un estudio cualitativo”*¹

Partimos de suponer que, si logramos conjugar diferentes miradas a la problemática del acceso y la permanencia a través de lo que nos expresen los propios sujetos involucrados, podremos identificar aspectos tanto psicosociales, sociodinámicos e institucionales que entorpecen o facilitan la permanencia. Esto permitirá superar nuestras propias apreciaciones como docentes sobre los alumnos: “los estudiantes no saben leer, no se entiende lo que escriben”, “no se motivan”, “no entienden las consignas”; pero, además, las valoraciones que hacen los mismos estudiantes respecto de los docentes y del proceso académico en general: “no entendemos cuando el profesor explica”, “no sé cómo hacer con tanto que nos dan para estudiar”, “¿para qué me sirve tal o cual asignatura?”. Para ello no podemos circunscribir la problemática a las dificultades de aprendizaje específicas como la lectura, escritura, comprensión de textos, sino a todas aquellas cuestiones tanto internas como externas al sujeto que pueden incidir en el surgimiento de problemáticas que afectan el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje.

2 Acerca del Problema y los objetivos de la investigación

Teniendo en cuenta lo planteado en el punto anterior, situamos al objeto de estudio en un contexto histórico, social y cultural determinado, con el fin de identificar y poder comprender las decisiones educacionales que los estudiantes universitarios toman a lo largo de su primer año de cursado.

¹ UADER- SeCyT- Res.1595/10

A partir de ello se plantearon las preguntas que guían el proceso de investigación:

- ¿Cuáles son los obstáculos que reconocen los estudiantes que emergen en tránsito del primer año de su carrera?
- ¿Cuáles son las estrategias construidas para afrontarlos?

En concordancia con dichos interrogantes, se enunciaron los siguientes objetivos:

1- De generación de conocimientos:

- Identificar los obstáculos reconocidos por los estudiantes en su tránsito por el primer año de la universidad.
- Identificar las estrategias reconocidas por los propios estudiantes que les permitieron afrontar los obstáculos y facilitar su permanencia.
- Comprender los aspectos internos (propios del sujetos) y externos (del medio), que generan la emergencia de obstáculos en el espacio universitario.
- Comprender los aspectos internos (recursos propios del sujeto) y externos (recursos del medio) que favorecen la construcción de estrategias de permanencia.

2- De acción:

- Aportar conocimiento emanado de los resultados de la investigación, que posibilite la reflexión de las prácticas docentes en espacios de discusión y debate dentro de la universidad.

Así planteados, las preguntas y objetivos pretenden guiar el proceso de investigación para poder volver a ellos en las diferentes etapas y no alejarnos del camino trazado inicialmente.

3- Antecedentes

En este apartado se mencionará en forma acotada algunas de las producciones científicas que se consideraron antecedentes relevantes tanto del marco conceptual como respecto de la resolución metodológica. Algunas de ellas fueron punto de partida de nuestro proceso, otras se incorporan a partir de la emergencia de categorías de análisis que nos permiten ampliar la mirada al objeto- problema de estudio, en tanto (y como se expresa más adelante) se propone un desarrollo espiralado y no lineal del proceso, una permanente confrontación entre teoría y empíria.

La investigación: *“Las capacidades, competencias y estrategias, necesarias para afrontar los estudios universitarios. El caso de los estudiantes ingresantes de la UARG- UNPA”*², ha sido una de las fuentes que permitió focalizar el problema a investigar. En este sentido, tanto el objeto- problema como las técnicas de recolección de datos y los resultados especialmente relacionados con las estrategias, permitieron una primera mirada de la situación problemática desde otro contexto.

En dicha investigación algunas de las estrategias reconocidas por los estudiantes incluyen: leer mucho, hacer resúmenes, asistir a clases, dedicar muchas horas a estudiar, constancia, organizar el tiempo, tener dinero para libros y fotocopias, un lugar propio para estudiar, el trabajo grupal, ciertos conocimientos previos, entre otras. Entre las conclusiones, se considera que la construcción de estrategias de aprendizaje debe iniciarse a edades tempranas. Ello implicaría incluir como objetivo transversal el estimular y favorecer su construcción en cada una de las asignaturas de los diferentes niveles educativos, cuestión que aportaría no sólo a

² UNPA SeCyT (2006-2008). Director Mg. Franzante, Blanca. A su vez el tema de estrategias de permanencia fue abordado en la Tesis de maestría: "Los jóvenes y adultos mayores de 25 años sin estudios secundarios completos en la Universidad en búsqueda de una nueva chance educativa. Un estudio cualitativo" Tesista: Psicopedagoga Blanca Aurelia Franzante- Directora: Licenciada Sandra Mabel Llosa- UNPA-UNER 2006.-

una mejor apropiación de los conocimientos, sino a la posibilidad de que los mismos sean la fuente de la formación de sujetos críticos y reflexivos.

Otro trabajo de investigación que resultó pertinente fue el *“Proceso de rupturas epistemológicas y posicionamientos subjetivos en alumnos de de primer año del Profesorado y la Licenciatura en Psicología”*, dirigido por el Ps. Antonio Ferrero, y desarrollado en nuestra Facultad pero en la ciudad de Paraná.

En esta investigación, como marco de referencia teórica retoman los postulados de Bachelard y Pichón Riviére incorporando conceptos freudianos. Entre las primeras conclusiones (y considerando las referentes a cuestiones epistemológicas) se pueden mencionar que los estudiantes pueden responder a preguntas de tipo conceptual emergiendo la dificultad en respuestas de carácter interpretativas o de opinión. En la misma línea de análisis Se observa que, entre las primeras conclusiones se puede mencionar que, relacionadas con cuestiones epistemológicas los estudiantes pueden responder a preguntas de tipo conceptual emergiendo la dificultad en respuestas de carácter interpretativas o de opinión.

Se observa en los resultados de los trabajos prácticos un cambio notable, de un saber explicativo a un saber más hermenéutico, como así también la influencia de los vínculos grupales en la construcción de conocimientos.

Respecto de los obstáculos epistemofílicos se pudo dar cuenta de los miedos que emergen por abandonar los saberes previos e interrogarse sobre temas que conllevan un grado de implicación subjetiva importante.

Otro antecedente que podemos mencionar es el estudio *“Ingreso a Psicología: el proyecto Alumnos Tutores” y de la investigación “Ingreso a psicología. Elección, continuidad y abandono de una carrera universitaria”*³. Ambos permitieron abrir una línea de investigación para profundizar el estudio sobre el ingreso y la permanencia en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, centrado en las estrategias positivas que construyen los estudiantes en su relación con el conocimiento.

Entre sus avances preliminares se advirtió que un numeroso grupo de estudiantes necesita gestionar dificultades previas a la relación con el conocimiento planteando diferentes estrategias, entre ellas, tantear para resolver problemas, afrontar situaciones de malestar en la Universidad, convertir la incertidumbre en preguntas.

Sumamente interesante resulta el trabajo de investigación dirigido por la Dra. Ana María Ezcurra (2005), en la Universidad Nacional de General Sarmiento. En su trabajo *“Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad”*⁵, expresa que es una cuestión nodal poder reflexionar sobre el papel de la universidad frente al ingreso de sus estudiantes, reconociendo entre otras cuestiones que varias investigaciones muestran el déficit de capital cultural con que ingresan las nuevas generaciones a la universidad. En este sentido, la Dra. Ezcurra hace referencia a que resulta imprescindible poder discernir si las mismas ignoran o descuidan dicha situación siguiendo una lógica de reproducción de la desigualdad, o bien minimizan u ocuyen las acciones reproductoras. Entre sus conclusiones señala, que “la jerarquización del primer año del grado demanda, por un lado, el montaje de actividades dirigidas al alumnado y, en particular, programas de orientación y apoyo académicos. No obstante, también requiere otras mejoras institucionales y, sobre todo, una revisión de la enseñanza y, en ese marco, de las prácticas docentes”.

³ Ambos dirigidos por el Dr. Facundo Ortega, con subsidio de la Secyt 2008-2009. UNC. Ponencia desarrollada por la docente investigadora Prof. María Elena Duarte. III Encuentro sobre Ingreso- UNRC-2008.

Respecto a investigaciones realizadas en otros países y que se encuentran relacionadas con las estrategias que pone en juego el alumno universitario para permanecer en la universidad, podemos mencionar la que se desarrolla en el artículo: *“El rendimiento académico en la Universidad desde la perspectiva del alumnado”* (1994), publicado por investigadores de la Universidad de Sevilla. Desde un enfoque metodológico que “supone un intento de aproximación al conocimiento de la realidad desde el punto de vista de los sujetos que la protagonizan (...) desde estrategias de investigación cualitativas”, señalan entre otras conclusiones que a juicio del alumnado, los factores motivacionales y el interés por lo que está estudiando activa en el alumno y la alumna, una serie de actitudes hacia el trabajo universitario: autonomía, relación con los profesores y profesoras, etc. A su vez los factores instrumentales (estrategias cognitivas para afrontar el trabajo universitario) constituyen otro de los factores que inciden positivamente. Así, reconocen que el éxito académico es el resultado de la interacción de dos conjuntos de factores, personales y contextuales; integrados cada uno de ellos por un amplio número de variables.

Finalmente, y teniendo en cuenta que durante el transcurso de las entrevistas que ya se fueron realizando a los alumnos en la presente investigación, han surgido categorías relacionadas con:

- el desarraigo y la adaptación al nuevo espacio educativo (el universitario)
- el mandato familiar y los modelos identificatorios que inciden en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, nos encontramos abocados a la búsqueda y estudio de antecedentes de las mismas.

3- Aspectos metodológicos:

Elegir una metodología para abordar el problema a investigar implicó, necesariamente, tener en cuenta el objeto- problema y objetivos planteados, así como el marco teórico de referencia. A partir de ello se adoptó una perspectiva cualitativa en la construcción del proceso de investigación.

El énfasis está puesto en el contexto de descubrimiento, que nos permite captar el significado que los sujetos entrevistados atribuyen a sus acciones para “comprender desde dentro” el fenómeno que se pretende abordar, ello implica proponer una meta propia de toda investigación cualitativa: la interpretación, “que consiste en encontrar el significado de las inferencias. (...) es decir el significado histórico y de la vida de la gente común y de las interpretaciones que ellos hacen de sus vidas”. (Sautu, R.; 1999). La elección de una perspectiva interpretativa, indica a su vez un estilo de conducir la investigación.

En base a lo expuesto se consideró que un tipo de diseño cualitativo es el andamiaje más adecuado para llevar adelante el proceso de investigación. El mismo se sostiene desde una lógica inductiva analítica en un modo de operar que busca la comprensión y no la explicación causal, y la generación de categorías teóricas conceptuales y no la verificación o generalización de resultados. Es decir que los resultados obtenidos sólo serán atribuibles a los casos seleccionados.

Entre las técnicas de recolección de datos se seleccionaron los grupos de discusión y las entrevistas flash. Según Miguel Valles (2003), podemos encuadrar a los grupos de discusión en la familia de entrevistas grupales orientadas a la obtención de información cualitativa, a su vez, se considera que los intercambios alrededor de un tema específico es lo que diferencia de otras técnicas y allí reside su especial interés. “Podemos agregar que otra de las características tenidas en cuenta para la selección de esta técnica se basó en el estar ligada al concepto de interacción, en tanto la situación grupal abre la oportunidad de escucharse y dialogar sobre sus experiencias, en este caso de aprendizaje, y en un contexto donde dichas experiencias adquieren significación”. (Franzante, 2007)

En cuanto a las entrevistas flash, se consideró junto a Schatzman y Strauss (1973), que “El investigador encuentra innumerables ocasiones -dentro y fuera de escena, en ascensores, pasillos, comedores e incluso en las calles- para hacer preguntas sobre cosas vistas y oídas... Las conversaciones pueden durar sólo unos pocos segundos o minutos, pero pueden conducir a oportunidades de sesiones más extensas” (en Valles, 2003). De esta manera, se consideró que esta técnica de recolección de datos permitiría complementar los datos emergentes de los grupos de discusión.

El análisis de los datos se basa en el método comparativo constante⁴, el cual nos permite enfrentar las semejanzas y a su vez distinguir diferencias entre los casos, y formular interpretaciones e incluir conceptos teóricos.

4- Acerca de los conceptos teóricos

En el presente apartado se realizará un breve recorrido por algunos de los conceptos teóricos que sostienen el proceso de investigación.

Partimos de asumir junto a María Teresa Sirvent (2009), que en la actualidad en los enfoques tanto teóricos como metodológicos menos convencionales, la noción de teoría es concebida como un instrumento de trabajo en el cual podemos diferenciar:

- una noción más restringida referida a cuerpos teóricos consolidados;
- una noción más amplia referida al conjunto de ideas que van construyendo los sujetos sobre el mundo y guían sus acciones. “En este sentido, teoría se refiere a la posibilidad de todo ser humano de realizar abstracciones sobre su vida cotidiana, de teorizar. De ahí la importancia de una descripción clara y fundamentada”. (Sirvent, 2009)

En este sentido los aportes teóricos cumplen el papel de una red que, además de guiar los diferentes momentos de la investigación, permiten una permanente confrontación entre la teoría y la empiria, un movimiento en espiral que ilumina el terreno.

Sobre el aprender...

Partimos de una definición del aprender lo suficientemente amplia que permita una comprensión integral del cómo aprenden los sujetos, y suficientemente ajustada para poder descubrir la singularidad que lleva implícito todo acto de aprender. El aprender implica un proceso complejo mediante el cual el sujeto se apropia y construye el conocimiento, proceso que incluye un espacio que le muestra diferentes modelos de “qué” y “cómo” puede aprender: familia, escuela, sociedad; y también un tiempo, histórico, social y cultural determinado que le brinda el “para qué” y el “por qué” del aprender. Así, espacio y tiempo permitirán a cada sujeto construir su modalidad particular, su estilo propio de aprender a aprender.

Partimos de una definición del aprender lo suficientemente amplia que permita una comprensión integral del cómo aprenden los sujetos, y suficientemente ajustada para poder descubrir la singularidad que lleva implícita todo acto de aprender. El aprender implica un proceso complejo mediante el cual el sujeto se apropia y construye el conocimiento, proceso que incluye un espacio que le muestra diferentes modelos de “qué” y “como” puede aprender: familia, escuela, sociedad; y también un tiempo, histórico, social y cultural determinado que le brinda el “para qué” y el “porque” del aprender. Así, espacio y tiempo permitirán a cada sujeto construir su modalidad particular, su estilo propio de aprender a aprender.

Sobre los obstáculos en el aprender...

Consideramos a los obstáculos epistemológicos, según los planteos realizados por Gastón Bachelard, quien señala que descubrir, analizar y abordar los obstáculos que se presentan cuando se desea acceder al conocimiento, es la tarea cotidiana del quehacer científico "es en

⁴ Los conceptos del método comparativo constante corresponden a Glaser y Straus, en “The discovery of grounded theory: strategies for qualitative researds”. Aldine Publishing Company New York, 1967. Capítulos traducidos al español, I, II, III, IV y V.

el acto mismo de conocer íntimamente, donde aparecen por una necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones". Agrega el autor que, "la noción de obstáculo epistemológico puede ser estudiada en el desarrollo histórico del pensamiento científico y en la práctica de la educación" (Bachelard, 1948).

En este sentido, sendos son los trabajos encontrados en nuestra búsqueda de antecedentes que toman los planteos del autor para analizar la emergencia de los obstáculos en la construcción de los conocimientos; entre ellos podemos señalar: "Identificación de los obstáculos para la conceptualización de la geometría" Zurita y Galván Ruiz (2004); "*Obstáculos epistemológicos que afectan el proceso de construcción de conceptos del área de ciencias*" Arabela Zamora (2009); "*Los obstáculos epistemológicos en el desarrollo del pensamiento algebraico*", Elsa Malisani (1999); "*Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía*", José Castorina (1987).

Nuestro planteo es sumar los aportes de Enrique Pichón Rivièrè (1984), quien partiendo del concepto de obstáculo epistemológico acuñado por Bachelard, interpreta que la "noción de obstáculo se centra en la indagación de los elementos motivacionales de toda dificultad para aprehender un objeto de conocimiento o para efectuar una correcta lectura de la realidad", emergiendo así el obstáculo epistemofílico. En este sentido, plantea la "normalidad del obstáculo" incluyendo el pensamiento freudiano y piagetiano, definiendo al obstáculo epistemológico como la dificultad o la confusión asentada en la producción del conocimiento científico y al obstáculo epistemofílico, como trabas producidas por elementos motivacionales que dificultan la aprehensión del objeto de conocimiento.

A su vez, el trabajo en terreno nos permite construir categorías relacionadas con aquellos obstáculos del orden de lo sociodinámico e institucional que también funcionan como entorpecimientos.

Sobre las estrategias de permanencia...

Nos dice Edgar Morin, que las reformas universitarias deberían tender no solo a la democratización de la enseñanza y la generalización del estado de estudiante, sino que toda reforma debe contemplar todo aquello que "conciene nuestra aptitud para organizar el conocimiento, es decir, para pensar" (Morin, E. 2001). En este sentido considera que la estrategia es opuesta al programa, en tanto este último tiene planificado de antemano todas las acciones a seguir para lograr un objetivo, pero que también para su cumplimiento las condiciones externas deben ser estables. En cambio, la estrategia, si bien también tienden al cumplimiento de un objetivo, implica establecer guiones, pautas más amplias, que nos permiten elegir de acuerdo de lo que se conoce de un entorno que siempre es incierto.

A partir de lo expuesto consideramos que identificar las estrategias construidas por los estudiantes para permanecer en la universidad favorecerá no solo el reconocimiento de las mismas, sino la construcción de nuevas estrategias "de y para" la apropiación y construcción de conocimientos que le permitan reconocer "se" con su estilo de aprender a aprender, de aprender a pensar.

En tanto las estrategias, son pensadas como acciones y modos de obrar para alcanzar un objetivo, pareciera incluir acepciones que engloban tanto aspectos internos como externos al sujeto que contribuyen a su construcción. Los aspectos internos refieren a condiciones propias del sujeto tanto físicas como psíquicas, estructuras cognitivas, conocimientos previos, actitud y aptitud para estudiar, entre otros. Los aspectos externos son pensados como aquellos recursos que tanto la familia como el medio social e institucional, ofrecen para que el estudiante pueda afrontar sus estudios. También sobre el concepto de estrategia hemos encontrado diferentes trabajos de investigación que sostienen la importancia del objeto de

estudio elegido, Bixio, C., 1998; Carranza y otros, 1999; Ezcurra, A., 2005; Ortega, F., 2008, entre otros.

Referidas al aprendizaje, podemos pensar que contribuyen al mismo, sumadas a las aptitudes y actitudes propias al sujeto, como el reconocimiento de la propia capacidad de aprender, habilidades y destrezas para estudiar, hábitos de estudios, intereses, motivaciones y deseos; las posibilidades de organizar el tiempo para el cumplimiento de los diferentes roles que debe desempeñar en la vida cotidiana. Siguiendo los aportes de Facundo Ortega, ampliamos lo señalado considerando que las estrategias que desarrollan los estudiantes para avanzar en las carreras elegidas, “no se construyen desde un acto puramente deliberativo pero sí responden a intereses que se articulan probabilísticamente sobre la base de legitimidades implícitas y explícitas, y en un sistema de prácticas que se transforman permanentemente”. (Ortega, F., 2008).

Teniendo en cuenta los aportes de Pozo y Monereo podemos complementar lo reseñado hasta el momento, señalando junto a los autores que en el ámbito educativo, “ya no se trata de que la educación proporcione a los alumnos conocimientos como si fueran verdades acabadas, sino de que les ayude a construir su propio punto de vista, su verdad particular a partir de tantas verdades parciales, a interpretar o representar a su manera el mundo”. En este sentido “las técnicas y estrategias pueden ayudar porque dotan a los alumnos de instrumentos para analizar conscientemente la naturaleza de las dificultades y les proveen de formas de proceder y pensar que les ayudan a revisar y superar sus obstáculos conceptuales, sus concepciones erróneas o sus procedimientos deficitarios” (Monereo, 2005).

Pero también debemos tener en cuenta que, si sostenemos que aprendemos a aprender a lo largo de nuestra vida, las estrategias se irán construyendo en forma paralela a la construcción de conocimientos ya que facilitan el proceso, y en este sentido podemos pensar que si alguien enseña y acompaña la construcción de estrategias facilitaría la aprehender y por ende prevendría la emergencia de obstáculos, en este caso epistemológicos. Al respecto, el autor mencionado anteriormente, frente al planteo de quién debe enseñar las estrategias refiere que “los profesores de cada materia, con la ayuda de especialistas en procesos de enseñanza y aprendizaje (psicólogos de la educación, psicopedagogos). Todo profesor lo es de su materia y de las estrategias para aprenderla”. (Monereo, 2005).

El ingreso a la universidad un espacio nuevo a construir...

Así, el ingreso a la universidad pone en manifiesto las trayectorias escolares y extra-escolares a las cuales el sujeto ha tenido acceso. Las ventajas, desventajas, oportunidades, posibilidades y limitaciones reconocidas, las estrategias elaboradas que “no se modifican mediante una simple toma de posición” (por estar en un nuevo espacio, el universitario) siguen coexistiendo: futuro incierto, elecciones débiles, entre otras cuestiones. (Ortega, F. 2008)

En términos de Bourdieu, podemos sostener que el campo universitario implica una nueva adaptación para el estudiante, un espacio de constantes luchas, desigualdades de competencias y de formas de dominación institucionalizadas por todos aceptadas y reproducidas, que lo enfrenta no sólo a un nuevo proceso de alfabetización académica, a la construcción de conocimientos disciplinarios sino también a aprender a jugar un nuevo juego de relaciones sociales.

Señala Gisela Vélez (2005), “Ingresar a la Universidad se presenta como un proyecto de vida, que por cierto no es sólo individual, se valora y se sostiene en relación con posibilidades y expectativas familiares y sociales; en ese marco se reconstruyen multiplicidad de relaciones, con el espacio, con el tiempo, con otros sujetos; nuevas distancias y nuevas cercanías”.

Teniendo en cuenta lo expuesto por Gisela Vélez en el párrafo anterior, y para finalizar esta síntesis sobre la red teórica conceptual que sostiene el proceso de investigación, se hará

referencia a los conceptos que emergieron del análisis e interpretación de las categorías propuestas: el de modelos identificatorios y el de mandatos familiares, como el de desarraigo y su influencia en la permanencia en la universidad.

Dichas categorías surgen a partir de recurrencias encontradas en los relatos de los sujetos referidas a escenas familiares asociadas a acciones directas por medio de los cuales los padres en primera instancia y luego figuras significativas cercanas, estimulan los aprendizajes.

Sobre los modelos identificatorios y los mandatos familiares...

Para el concepto de modelos identificatorios, tenemos en cuenta en primer lugar los aportes de Sigmund Freud en alguna de sus obras. En “Psicología de las masas y análisis del yo” (1921), expresa que en la vida anímica de los individuos el otro siempre está presente ya sea como modelo, como objeto, como auxiliar y también como enemigo; “el psicoanálisis conoce la identificación, como la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona”. (Freud, S. Trad. 1993. Pág. 99). Más adelante agrega que el otro es tomado como “modelo” aspirando a configurar el yo propio a semejanza del otro, asimismo señala que la identificación puede nacer a raíz de cualquier comunidad significativa para una persona y, cuanto más significativa sea, más exitosa será la identificación parcial, dando comienzo a una nueva ligazón.

A partir de lo expuesto podemos sostener que la identificación consiste en la forma que un sujeto adopta para sí, actitudes, comportamiento, pensamientos y manifestaciones de otros sujetos a los que quiere parecerse; en otras palabras, el sujeto aspira a conformar al propio yo, tomando al otro como modelo identificatorio. (Franzente, 2006)

Respecto al concepto de mandatos familiares, partimos de considerar que el término mandato refiere a “una serie de creencias y reglas transmitidas de generación en generación, con determinadas características que tienen que ver con la organización familiar, o sea, al patrón relacional que hace a la identidad familiar e individual”. (Droeven, 2000). Agrega la autora que, que los mandatos refieren a los límites impuestos por la ley familiar y por la ley social, y que se corporizan a través de los permanentes intercambios comunicacionales entre los miembros del sistema familiar. Otros autores como Andolfi y Angelo (1987), en referencia al mandato refieren a que cada sujeto puede ser portador de manera más o menos consciente, de las expectativas y proyectos que la familia de origen depositan en él y se trasladan a tareas específicas reales o fantaseadas que desempeña.

Sobre el desarraigo y su influencia en la permanencia...

El desarraigo, en tanto fenómeno que implica el abandono del sujeto de su comunidad, se traduce en pérdidas parciales o totales del sentido de pertenencia, de identidad, de protección, de participación, entre otras. Estas pérdidas, llevan no solo al desarraigo familiar sino también al desarraigo social y cultural.

En este sentido, la adaptación del sujeto a un nuevo espacio, tal lo planteado anteriormente, implicaría para el sujeto encontrar nuevas formas de satisfacer necesidades inherentes a toda condición humana, en palabras de Erich Fromm (2003), necesidad pertenencia y por ende de evitar el aislamiento y la soledad, cuestiones que se desprenden como características de lo que produce el desarraigo.

Al respecto, si bien se hallaron referencias teóricas y trabajos de investigación sobre el tema en general y es mencionado como factor posible de desencadenante del abandono en los estudiantes universitarios en varias publicaciones universitarias, no se han encontrado hasta el momento, trabajos que profundicen la problemática.

Algunos avances... los relatos de los estudiantes...

Al abordar los objetivos planteados relacionados con la identificación de los obstáculos reconocidos por los estudiantes en su tránsito por la universidad, podemos observar que los obstáculos epistemológicos y epistemofílicos, se entrelazan e interactúan dificultando la construcción de conocimientos, pero a su vez, son el motor que genera la búsqueda de estrategias para afrontarlos.

Para esta presentación haremos un recorte que incluye:

- Algunas categorías de análisis relacionadas con aquellos aspectos que, desde lo externo al sujeto, favorecen la construcción de estrategias.
- Otras relacionadas con la identificación de obstáculos de orden epistemológico y formas encontradas para afrontarlos.

Enfrentar el desarraigo y la adaptación al nuevo espacio...

Una cuestión que emerge rápidamente y en forma recurrente, refiere a los sentimientos que despierta el alejarse del lugar de origen, el extrañar la familia, los amigos, las costumbres, sobre todo los primeros meses de estadía en la nueva residencia. Ligada a las expresiones de añoranza, los estudiantes relatan las diferentes acciones puestas en marcha para afrontar una de las primeras dificultades que podrían impedir la adaptación al nuevo espacio universitario.

“...yo soy la mayor de 5 hermanos, todos mis hermanos son chiquititos entonces más parece que los extraños (...) muy al principio no lo sentía tanto, porque era como toda la sorpresa entrar a la facultad y conocer algo nuevo, pero bueno, después si lo empecé a sentir de a poco y me ayudó mucho el tema de viajar casi todos los fines de semana eso me ayudó muchísimo, o bueno si es algo que hay que superar, no queda otra...”

“Al principio (extrañaba) más, por ahora la estamos llevando y aparte yo como que hago casi todo entre semana, me quedé poquitas veces y si no viajo, la mayoría de las veces vienen mis papás para acá, entonces como que también....”

“(Va a su casa) Cada 20 días, una vez por mes, me acostumbré bien,... yo cuando vine de allá, por tres meses no fui, porque quería acostumbrarme bien acá, después que estaba acostumbrado sí,... volví”.

Podría pensarse que la etapa de adaptación al nuevo espacio universitario, más allá de las nuevas formas de aprender, conlleva un proceso de adaptación e integración a un nuevo espacio social. Ello implicaría poder sortear el obstáculo que supone dejar de lado “lo conocido” (que contiene y sostiene: familia, escuela secundaria, amigos de la adolescencia) por algo “nuevo” (que da miedo porque no se sabe cómo será contenido y sostenido: docentes, compañeros, institución). Se desconoce si se podrán establecer nuevos vínculos por lo cual para que no resulte una experiencia frustrante, la mayoría elige “hacerlo de a poco”. A su vez, se puede inferir que se intensifica el obstáculo (o es diferente) para aquellos ingresantes que provienen de otras localidades, provincias, quienes deben además afrontar el desarraigo y nuevas responsabilidades que implica vivir solo.

La contención y sostén externo como favorecedor del ingreso y la permanencia...

Son varias las investigaciones encontradas que consideran el apoyo familiar como un aspecto que incide en forma muy positiva tanto para el ingreso como para la permanencia del estudiante en la Universidad. En nuestro caso, la mayoría de los estudiantes manifiestan que los padres, en el caso de los solteros, y de sus parejas en el caso de los casados, o bien amigos y/o familiares cercanos, incentivan y apoyan las decisiones educativas adoptadas.

“... yo de diez hermanos que somos, soy el único que estudio, porque tuve la posibilidad de que siguió, gracias que terminé la secundaria y todo, porque los otros hermanos siempre

tuvieron que trabajar de chico (...) entonces me apoyan, tengo que tener el título, para ser alguien”

” (padres)... lo que quieren es que no abandone. Siempre nos incentivaron... siempre me dicen que no abandone... que me van a ayudar en lo que pueden, que siga adelante y que están para lo que necesite”

“(esposo)... él me re apoya, me dice vos sos una genia, tenés que seguir con esto, de hecho él dejó el trabajo que tenía allá (en la ciudad de origen) y se vino a trabajar acá porque yo le dije que yo viajar no podía, así que bueno... él se instaló acá conmigo...”

“...bueno cuando dejé (la primera vez, los padres) se pusieron re- mal, porque me dijeron que el trabajo hoy te da plata y mañana no (...) pero no es que te enriqueces para toda la vida, en cambio el estudio tenés un título... y es otra cosa, te defendés de otra manera... porque yo trabajaba en comercio... (me decían) no vas a llegar a ser más de una empleada, y bueno me hablaban por ahí... y mi marido también, me decía estudia algo, porque trabajando no... un título en cambio aunque después no lo quieras usar (...) es un logro tuyo, entonces... así que tengo el apoyo desde mi casa, con mi marido y mi hijo”

No obstante a las expresiones anteriores una estudiante manifiesta que, si bien su familia primaria y marido no la apoyan para estudiar, ha encontrado el mismo en una familia amiga, sin el cual considera sería imposible avanzar.

“...sigo estudiando, el problema siempre me lo ponen (mis padres y marido) como para que yo deje y entonces les digo... yo no voy a abandonar, voy a dar lo mejor de mí, por eso siento que, que no sé es un problema que tengo con mis ganas de dar. (...) (una familia amiga)... me dicen que no deje de estudiar, que no haga caso (...) que lo que sea que necesitas y que bueno, si tu familia se desapega de vos, nosotros vamos a tratar de que los nenes los cuidemos nosotros, y que vos vayás a estudiar. Esa posibilidad me dan...”

Podemos observar en las expresiones de los estudiantes, que de una u otra forma el apoyo y confianza de la familia es un aspecto valorado para afrontar los estudios universitarios.

Cuando ello no sucede, emergen sustitutos que desempeñan ese rol, pero en este último caso, podríamos pensar que la tensión que genera la desaprobación o falta de apoyo de la familia cercana y en especial de la pareja, podrían desalentar la iniciativa individual y desencadenar en el abandono.

Otro aspecto interesante que surge del análisis de los relatos refiere a la percepción, que en muchos casos la familia tiene de la relación del título con una mejor salida laboral y por ende, de un mejor status social. Señala al respecto Emilio Tenti Fanfani (1994), que los títulos escolares siguen siendo valorados por las familias en tanto constituyen “un ingrediente fundamental en la estrategia de reproducción social, en especial de las clases que no poseen otras especies de capital”. Agrega el autor que confían que el título, en este caso universitario, posibilita el acceso no solo a mejoras salariales “sino también simbólicas (reconocimiento y prestigio, capital social, calidad de trabajo, etc)”. Al respecto, podemos señalar que el perfil del estudiante que ingresa a la Universidad donde se desarrolla la presente investigación, nos muestra que un alto porcentaje de los mismos pertenecen a la primera generación que accede a los estudios superiores.

Los cambios de hábitos “Del nivel secundario” “Al nivel superior”

La mayoría de los estudiantes entrevistados identifican como uno de los primeros obstáculos a enfrentar en el primer año de cursado, en relación a cuestiones de aprendizaje, los que surgen de la diferencia en las exigencias del nivel secundario y las que ahora tienen en la universidad, tanto en lo que respecta al “tiempo” y “la cantidad para estudiar”, como las “formas de estudio”. Junto a ello, surge como en otros casos, los comentarios de las estrategias utilizadas para afrontarlos, ya sea utilizando las ya aprehendidas o las que debieron construir en tanto las anteriores no eran suficientes.

“...antes en la secundaria, si estudiaba pero es como que, quizás estudiaba lo necesario, (...) buscaba la información que me pedían, y nada más y capaz que no con tanto tiempo y anticipación... Ahora en los trabajos prácticos me baso en otros títulos, estudio con mucho tiempo de anticipación (...) cuando tuvimos que rendir un examen, uno de los primeros parciales, incluía todo un tiempo muy largo, muy complejo y bueno, yo empecé una semana y media antes y estudiando de dos libros, ahí fue cuando yo rendí y salí bien y encima empecé con dos libros más y vi como salía bien y yo decía, no, en serio que hice eso? Y ahí fue digamos, el cambio, cuando yo maduré en ese sentido porque creo que antes no, en la secundaria no, no lo hubiese hecho”.

“(en la secundaria) pude ser una de las mejores, pero siempre traté de lo justo y necesario en el colegio y acá en la facultad al principio traté de hacer lo mismo porque por más que te dicen que te tenés que esforzar más... no hacía eso, pero ahora, a lo último del año, sí me estoy dando cuenta que me tengo que esforzar más, que poner más y... estoy tratando de hacer” (porque) No, no alcanza. Me fue más o menos al principio pero bueno ya me tengo que poner en serio, no me alcanza... yo seguía haciendo lo mismo. Ahora no me da resultado porque tenemos todos los... finales y parciales, tenemos, tengo que ponerme, no? Necesito dar más”... Esforzarme... Dedicarme”

“...digamos que antes te decían estudia dos páginas y ahora te hacen estudiar cien páginas... o sea que, lo fui a prendiendo de a poco, voy haciendo resúmenes, me voy perfeccionando todo el tiempo... Porque el contenido que me daban antes no es lo mismo que el de ahora... como te decía recién, no es lo mismo estudiar dos hojas que estudiarte cien hojas. Cambia mucho...”.

“...en la secundaria... no es que me costaba también como decían los chicos, era re vaga, (...) el estudio es porque te lo imponen tus padres... cuando hacía pruebas y eso, no me iba mal porque era totalmente diferente el estudio porque era estudiar esto que te decía la profesora de memoria y era capaz dos hojas y después ibas a la prueba y escribías más de memoria, era como que apretabas un enter y empezabas así y si te olvidabas una palabra fuiste y eso es por ahí lo que no podemos hacer por lo menos en mi carrera (...) me costó, fue como aprender a aprender, porque... no podés estudiar de memoria, o sea y si querés intentar estudiar de memoria, que es lo que intenté en primer año no me salió, me fue mal (...) ahí me choqué con un obstáculo que fue el aprender a sentarte en grupo, a estudiar, a debatir, o sea, a estudiar con alguien más...”

Claramente las cuestiones relacionadas con el tiempo dedicado a estudiar, y las formas construidas con anterioridad, aparecen como un obstáculo que afrontar en el primer año de la universidad. Los hábitos adquiridos en el secundario “no alcanzan”, pero podemos observar que “el darse cuenta” implica el transitarlo como experiencia propia, no se “escuchan” otras experiencias o sugerencias.

Señala Facundo Ortega (2008), que la escuela ha instaurado una relación mecánica con el conocimiento, se lo ha construido como una presentificación que debe ser inmediatamente

borrada después de las evaluaciones. El estudiar para pasar y aprobar conlleva a la fragilidad tanto de la apropiación de contenidos como de la construcción de saberes y habilidades que se espera el estudiante posea al ingresar a la universidad.

Las expresiones referidas con el tiempo dedicado a estudiar y que merece nuestra atención, es la relación que establecen varios estudiantes entre la mayor cantidad de tiempo que se debe destinar en este nuevo espacio y la vivencia de agobio, cansancio, el tiempo “que consume”.

“...bueno, nosotros, no sé si la palabra es nos consume, estamos mucho tiempo haciendo las cosas para la Facultad y cursamos mucho tiempo... yo creo que los peores días son los miércoles que tenemos clases de mañana, después a la siesta que entramos a las 3 de la tarde y seguimos directo hasta la noche...”

“...ahora en este último tiempo siento que terminé muy cansado, muy cansado, por ya no es que me levanto a las ocho para hacer una tarea, me levanto a las ocho para estudiar para los finales, ... entonces estoy toda la mañana estudiando, bueno, me voy a la clase de apoyo, me vengo para acá, y así...”

“bueno, no, ahora, la verdad que tengo que estudiar bastante tiempo en el día por que se me juntó todo y no tengo, no tengo mucho tiempo para salir y hacer algo, pero no me sirvió lo que hacía a principios de año, ahora me tengo que dedicar...”

Observamos en los relatos que, luego de transitar la experiencia de “el tiempo dedicado en el secundario ahora no alcanza”, los estudiantes construyen estrategias pero, varios de ellos con “sensación de que la universidad consume”, que es un “sacrificio”. Ello nos hace pensar que el no encontrar placer en aprender, el no contar con tiempo libre para desarrollar actividades propias de la etapa adolescente, etapa en la que se encuentran la mayoría de los entrevistados, puede convertirse en un obstáculo difícil de abordar influyendo directamente en las decisiones de permanecer y/ o prolongar en la cantidad de años el cursado de la carrera elegida.

Retomando a Facundo Ortega (2006), refiere al respecto que estudiar es un “trabajo forzado” (...) aprender es, en gran medida, “prepararse para ser invadido”, y la invasión, en los contextos del individualismo y la masificación, es uno de los principales enemigos del sujeto.

Cuestiones institucionales... lo que se reconoce que la universidad da y lo que falta y se transforma en un obstáculo

Frente a las cuestiones institucionales que emergen como dificultades a sortear en el ingreso y, hasta tanto se afiance en el conocimiento de cómo funcionan las diferentes áreas de la Universidad, los estudiantes reconocen aquellas ligadas a la falta de información, no sólo administrativa, sino también sobre cuestiones académicas.

“...a mí me pasó en primer año, que estábamos con un montón de gurises que recién habían terminado el secundario y vienen y no saben ni si quiera a quién dirigirse, no hay un folleto, no hay un blog, una información, un pizarrón, algo que diga “vos si necesitás tal cosa tenés que ir ahí, por equivalencia tenés que traer tantas cosas, tenés que dirigirte a tal lugar, para una constancia de regular”

“... el año pasado, (con una de la materias de primer año) me anoté por el SIU (creo que es), y fui, esperé que empiecen las cursadas, me compré el dossier, y empecé a cursar. Y bueno, cuando tomaron asistencia, no figuraba. Bueno no importa, me dice la profesora. Después andá a hablar con XX y decíle dice si te puede agregar. Cuando vengo, hablo y me dice no, si no te tomó el sistema no la podés hacer. Pero yo ya saqué el dossier. Si, dice, pero

vas a tener que hablar para rendirla libre. Pero yo la quería cursar. Pero pasa que el sistema no te tomó. No te largó un papelito? No, ni idea...

“...a mí me pasó que cuando fui a presentar equivalencia, fui a preguntar qué necesitaba y me dijeron que no necesitaba analítico y entonces no lo pedí desde un principio, y cuando vengo a presentar los papeles resulta que me faltaba el analítico por mesa de entradas, y no la pude presentar por eso”.

El punto de partida que se señala como evidente, es el de que los alumnos ingresantes carecen de un conocimiento acerca de cómo deben moverse dentro de la Institución para realizar trámites de diversa índole. Frente a este desconocimiento la Institución parecería no proveerlos de los recursos (humanos, materiales, etc.) para orientarlos hacia una óptima resolución de los mismos.

Los estudiantes manifiestan que frente a esta dificultad:

“uno debe adaptarse camaleónicamente. No queda otra. Si querés estudiar te tenés que adaptar. Para poder conseguir tus cosas tenés que adaptarte, todo el sistema no se va a adaptar a vos y a tus problemas. No te queda otra que adaptarte”.

No podemos desconocer que, muchas veces cuestiones como las señaladas por los estudiantes, conllevan a una adaptación forzada que desalienta y pueden convertirse en escollos difíciles de abordar.

A su vez, acciones institucionales que son reconocidas por algunos estudiantes como valiosa por la ayuda que han brindado para su desempeño académico, por la falta de canales suficientes de información no llegan a todos.

“Los talleres por ejemplo, el taller de fonética que damos nosotros es una herramienta que nos re sirven para ayudarnos con las materias. Para mí está muy bueno”

“...antes de entrar acá hice un curso de articulación de escuela media – universidad que tenía todo tipo de estrategias para hacer cuadros y esas cosas (...) me sirvieron...”

“Y en el ingreso en Lectura y escritura también hay comprensión de texto eso también me ayudo más o menos a organizar mis ideas en cómo empezar para que me quede”.

“... a nosotros nos ayudó mucho el tener alumnos de años superiores que nos ayuden con las dificultades que se nos presentaban en las materias de primer año... es un programa muy bueno que este año no hay y a los chicos de primero les haría falta...”

Lo dicho por los estudiantes, tal como se ha señalado, se contrapone con lo expresado por otros:

“...igual no tenemos acceso a esa información (alumnos monitores o tutores), o sea, yo ni enterada, el otro día me dijeron, pero vos sabes que si quedás libre te ayudan los chicos antes de una mesa? No... les digo, ni sabía”

Manifiesta Ana María Ezcurra (2005), que en materia de políticas generales las opciones deben pensarse, por un lado en acentuar el papel de la información como crucial para el éxito de la transición; y en ese marco, jerarquizar el desarrollo sistemático de actividades de orientación académica, y por otro de proveer informaciones críticas que promuevan aprendizajes significativos (de tales informaciones).

En el camino recorrido hasta el momento, hemos podido identificar a partir de los relatos de los estudiantes, que durante el tránsito del primer año en la universidad emergen dificultades del orden tanto psicosocial como sociodinámico, como así también se manifiestan entorpecimientos relacionados con aspectos institucionales. El ingreso a la universidad pone

en manifiesto tanto las trayectorias escolares como las extra-escolares a las cuales el sujeto ha tenido y tiene acceso, basadas en ella construye o re- construye diferentes estrategias de permanencia.

Para cerrar este apartado, queremos señalar que nos quedan pendientes de análisis categorías que emergen asociadas a cuestiones institucionales como la relación docente- alumno- contenido. Consideramos un ítem de suma importancia para el análisis en tanto consideramos tal como lo reseña Edith Litwin (2008), que en la definición de las estrategias se ponen en juego modelos, proyectos basados en la concepción de aprendizaje que sustenta cada docente y guían las actividades que éste despliega y propone a sus alumnos.

A modo de cierre y para seguir pensando...

Alicia Camilloni (1997), señala “como Bachelard confiamos en una sabia pedagogía que permita dotar a todos los alumnos de los conocimientos que constituyen un progreso del saber y, por eso, una promoción del ser”.

Como lo hemos expresado, en la conformación de los obstáculos, tanto epistemológicos y epistemofílicos se entrelazan múltiples aspectos, desde los propios del sujeto y su entorno familiar y social, como aquellos asociados a los diferentes trayectos educativos por los cuales han transitado los estudiantes antes de ingresar a la universidad y los propios de este nuevo espacio.

En este sentido consideramos que la identificación de los mismos puede ser un punto de partida para el encuentro de estrategias (personales, contextuales, institucionales) que permitan al sujeto afrontarlos y no desencadenen en frustración, impotencia y posterior abandono del trayecto educativo emprendido.

En este sentido, no desconocemos que “la definición del problema que estamos planteando y las reflexiones precedentes están inscriptas en una tensión inevitable, como la de promover políticas institucionales que favorezcan la igualdad de oportunidades en una sociedad que está marcada por la desigualdad social e incluso la exclusión. La universidad, como institución social no es ajena a esta conflictividad”. (Franzante, 2008)

Para ello, consideramos que las políticas de bienestar estudiantil deben asegurar el ingreso, la permanencia y el egreso de los jóvenes permitiendo así la integración social a través de la educación en general y de la educación superior en particular.

Plantea Edgard Morín (2001), que la Universidad debería plantearse una reforma que no sólo se conforme con la democratización de la enseñanza universitaria y la generalización del estado de estudiante. “Se trata de una reforma que concierne nuestra aptitud para organizar el conocimiento, es decir, para pensar”.

Bibliografía consultada:

- Bachelard, Gastón (1948); "La Formación del espíritu científico". Ed. Argos. Buenos Aires.
- Bixio, Cecilia (1998); "Enseñar a aprender". Ed. Homo Sapiens. Rosario.
- Bourdieu, Pierre (2008) "Homo academicus". Ed. SXXI. Buenos Aires.
- Camilloni, Alicia R. W. de (Comp) (1997); "Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza". Ed. Gedisa. México.
- Ezcurra, Ana María (2005); "Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias". Perfiles educativos Vol. 27 N° 10. México.
- Franzante, Blanca y otros (2008); "'Las capacidades, competencias y estrategias necesarias para afrontar los estudios universitarios". Informe final 2008-UNPA-UARG. Mimeo
- Fromm, Erich (2003); "El miedo a la libertad". Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Goetz y LeCompte (1988); Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa; Ed. Morata. Madrid.
- Litwin, Edith (2008); "El oficio de enseñar. Condiciones y contextos". Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Monereo, Carlos; Entrevista a Carles Monereo, doctor en Psicología por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) 12/12/2005.
- Morin, Edgard (2001); "La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento". Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Ortega; Facundo (2008); "Atajos". Ed. Miño y Dávila.
- Pichón Rivièrre, E.; (1984); "El proceso grupal" (1). Ed. Nueva Visión. Bs. As.
- Pozo, J. I. y Monereo, C.; "Aprender a aprender: una demanda de la educación del Siglo XXI. Adpatación del artículo del capítulo introductorio de "Aprendizaje estratégico" de Juan Ignacio Pozo y Carlos Monereo, Ed. Aula XXI / Santillana, Madrid, 1999.
- Sautu, R. (1999); "El método bigráfico". Ed. De Belgrano. Buenos Aires.
- Sirvent, María Teresa (2005); "El método comparativo constante". Versión preliminar en mimeo del libro en preparación: Sirvent M.T. y Rigal, L "metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimientos". UBA-FFyL.
"Relaciones de teoría y metodología en investigación educativa". (mesa redonda), XXVII Congreso ALAS 2009.
- Valles, Miguel S. (2003); "Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional". Ed. Síntesis S.A. Madrid.
- Vélez, Gisela (2005); "El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad". Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñanza Universitaria". Año 2. N° 1. Universidad Nacional de Río Cuarto. 2005.