

VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

# **La reconstrucción teórica de la problemática de la deserción desde la perspectiva de Pierre Bourdieu.**

Sarife Abdala Leiva, Ana María Castiglione.

Cita:

Sarife Abdala Leiva, Ana María Castiglione (2004). *La reconstrucción teórica de la problemática de la deserción desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-045/777>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## **LA RECONSTRUCCION TEORICA DE LA PROBLEMÁTICA DE LA DESERCION DESDE LA PERSPECTIVA DE PIERRE BOURDIEU.**

Mg. Sarife Abdala Leiva. Directora del Centro de Investigaciones y Estudios en Educación Superior (C.I.E.E.S.) Fac. de Humanidades - Unse.

Prof. Ana María Castiglione. Integrante del C.I.E.E.S

[sarifeabdala@arnet.com.ar](mailto:sarifeabdala@arnet.com.ar) [anitacast@yahoo.com.ar](mailto:anitacast@yahoo.com.ar)

Resumen.

El presente trabajo se deriva del Proyecto de Investigación “La Deserción Universitaria: incidencia de variables endógenas y exógenas al proceso académico curricular” (CICYT-UNSE 1999-2001), en el que se analizó la problemática en cuestión, desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, en diferentes carreras de la Universidad Nacional de Sgo. del Estero. Este abordaje teórico permitió contextualizar el problema objeto de estudio en sus condiciones objetivas de producción a la vez que recuperar a los agentes sociales que están inmersos en la práctica y en su producción.

El trabajo se centra en el análisis de las estructuras sociales internalizadas por los agentes, docentes y estudiantes, (habitus) en tanto permiten reconocer los sentidos que ellos construyen y desde los cuales actúan ante la problemática, instalando un juego dialéctico entre los condicionantes objetivos y subjetivos, juego que nos interroga acerca de ¿en qué medida el docente, en tanto trabajador intelectual, puede resignificar las estructuras sociales incorporadas? Tenemos la opción de, recurriendo a la sociología del conocimiento educativo, ejercer la vigilancia epistemológica que permitirá el surgimiento y el intercambio de críticas acerca de la práctica educativa, como estrategia para superar las

posiciones conformistas. Esto es posible porque en el contexto de la práctica educativa se produce la construcción de sentido, y si esta construcción la hacemos desde una racionalidad crítica y autocrítica, ello permitirá producir la subversión de las condiciones objetivas subjetivadas.

### **La educación como campo: algunos interrogantes para su análisis**

En los intentos de evaluación de la calidad de la educación, según contextos sociohistóricos se priorizan distintos tipos de condicionantes. Así en la década del 60 el Informe Coleman remarcó que la calidad educativa que se lograba estaba en directa relación con el nivel sociocultural de la familia de pertenencia. Posteriormente, en la década del 80 la preocupación por la calidad educativa centró su atención en el análisis de las características que presentaban las instituciones educativas y las prácticas instituidas al interior de éstas. Estas perspectivas de análisis tienen en común el hecho de no atender a la multidimensionalidad propia del objeto de estudio.

Desde la perspectiva de Bourdieu nosotros consideraremos al sistema educativo como un campo social que responde a leyes de funcionamiento invariables que remiten a los conceptos de capital, interés, posición y espacio social.

Si el campo se define definiendo lo que está en juego y los intereses específicos del mismo y su funcionamiento depende de que hay gente dispuesta a jugar dotada de los hábitos que implican el conocimiento y reconocimiento de lo que está en juego (Gutiérrez, A, 1994; 22) podríamos preguntarnos ¿Cuál es la posición de los docentes en este campo y cómo se

estructuran las relaciones entre sus posiciones y las de los actores de otros campos sociales? ¿Es posible reconocer o esperar, desde el punto de vista diacrónico, que haya una redefinición de su posición en la trayectoria del campo?; ¿Cómo se distribuye el capital que allí circula? ; ¿Cuál es el sentido que le atribuyen los actores al juego que allí se juega?; ¿Cómo se configura desde el propio habitus de los docentes y desde el habitus de los demás actores sociales este espacio social?; La estructura que presenta el campo, ¿cómo orienta las estrategias de los docentes en tanto agentes del mismo?; ¿En qué medida el docente, en tanto trabajador intelectual, puede resignificar las estructuras sociales incorporadas?

Respecto al primer interrogante, se podría señalar como una de las principales condiciones que determinan el posicionamiento de los docentes en el campo es el hecho de pertenecer a un determinado ámbito disciplinar. En este sentido, el habitus contribuye a instituir de un mayor valor (y por ello de legitimación social) a ciertos ámbitos disciplinares en particular, y en consecuencia, a quienes juegan el juego en esos ámbitos (por ejemplo, las Ciencias Formales y las Ciencias Fáticas).

Por otra parte desde las relaciones de condicionamiento, de construcción cognoscitiva, que se establece entre campo y habitus se puede reconocer que la posición de los docentes en el campo está estrechamente ligada a la valoración y reconocimiento (capital simbólico) que se le asigna socialmente a ciertas profesiones (por ejemplo la Medicina, Abogacía, etc).

Bourdieu señala que las posiciones en un campo específico se definen en relación con las demás posiciones que constituyen el campo y que hacer referencia a una determinada posición implica siempre la referencia al sistema

de relaciones, lo que a su vez supone un análisis sincrónico y un análisis diacrónico.

En relación con esto, si reflexionamos acerca de la mayor o menor posibilidad de que se produzca la redefinición de la posición en la trayectoria del campo, en este caso, el campo de la educación, se podría argumentar que en función de un análisis diacrónico del campo no es fácil concebir esta redefinición y el logro de una mejor posición en el contexto de las relaciones con otros campos sociales pues históricamente se evidencia, particularmente en países subdesarrollados, una subvaloración de la práctica educativa en tanto práctica social.

Si nos preguntamos por el sentido que los actores le atribuyen a lo que está en juego en el campo educativo necesitaríamos distinguir entre diversos intereses que están implicados en la práctica y que se especificarían según los niveles educativos en cuestión. Entre esos intereses podríamos mencionar la distinción que otorga o conlleva la actividad intelectual; los espacios de poder que genera la posesión del capital cultural; la legitimidad social y el capital social que posibilita la posesión de un capital cultural, etc.

Se puede considerar que esta multiplicidad y entrecruzamiento de intereses vuelve ambiguo el juego que se juega en este campo e incide en las percepciones y apreciaciones desde las que los agentes configuran sus propias posiciones en el campo.

Si las percepciones de los agentes, en nuestro caso de análisis: los docentes, están mediadas por las prácticas y a su vez construyen sentido, dan sentido a dichas prácticas, podríamos plantearnos cómo se caracterizan las percepciones y apreciaciones que los docentes tienen de sus propias prácticas

particularmente en esta ola de evaluación de la calidad educativa, que aparece con un gran impulso a partir de la década del 80, y que en forma reiterada hace aparecer con una baja valoración a la actividad docente, en relación con los logros de los estudiantes.

Nosotros podríamos animarnos a argumentar que a pesar de que la construcción de sentido de las prácticas no es una y definitiva y de carácter a-histórico, sin embargo es posible reconocer que la posición de los docentes en el espacio social en países como el nuestro evidencia, como una constante, una subvaloración de su práctica, de la práctica docente en sí, que está presente en el habitus, en el sentido práctico, en la lógica práctica con la que el docente despliega la propia práctica cotidiana específica, orientando la percepción de la situación y las respuestas que se construyen a partir de esa percepción.

Esta subvaloración de la práctica docente está vinculada, a su vez, a una subvaloración del campo educativo en el contexto de las relaciones entre campos, específicamente si observamos cómo se resuelven las relaciones entre campo educativo y campo político, apareciendo este último como el que determina las posiciones y relaciones entre posiciones en el campo social.

Esto se profundiza más en contextos en los que, como en el caso del escenario argentino actual, en el campo político está ausente la educación, en tanto práctica social, como política del estado y el lugar vacío lo toma el campo económico que valoriza la educación desde otras estructuras de percepción y apreciación, ya que los principios de construcción de este campo radican en el capital económico y no en el capital cultural en tanto tal y por sí mismo.

Es posible incorporar a este análisis lo vinculado con el capital cultural de los docentes y cómo se posiciona este capital, como capital simbólico, en el espacio social.

Es decir, si nos preguntamos por el sentido, el nivel de legitimación que tiene el capital cultural presente en el circuito escolar debemos hacernos cargo de la denuncia social respecto a la pérdida de significación social de los contenidos en los niveles básicos y medios y el rezago a nivel universitario respecto al vertiginoso desarrollo científico y tecnológico y la posibilidad de construir nuevos conocimientos.

Además, se agrega a esto la denuncia respecto a la necesidad de poner un poco de unidad en los saberes transmitidos para que la gente tenga una cabeza más o menos coherente (Bourdieu, P. 2003).

Los señalamientos precedentes nos llevarían a pensar que ese capital que juega como sobreañadido de prestigio, legitimidad, autoridad, reconocimiento, es decir el capital simbólico de los docentes, no se posiciona, en general, con una alta valoración en el espacio social. En nuestros días, esto aparece claramente en las denuncias y nuevas demandas sociales que se le plantean al sistema educativo desde los documentos oficiales y desde el plano social general.

Como agentes del campo educativo nos podríamos plantear cuál es la posibilidad de modificar los habitus (percepciones y apreciaciones) desde los que los docentes asumen las prácticas en el campo educativo.

Pierre Bourdieu (1991) sostiene que el habitus, en tanto producto de la historia, produce prácticas conforme a los principios engendrados por la historia, asegura la presencia activa de las experiencias pasadas. Además, Bourdieu

(2003) denuncia que los intelectuales muy frecuentemente, o bien actúan para ellos mismos, o bien para un partido pero no saben actuar para la verdad en tanto apuesta de lucha.

Bourdieu (1999) sostiene que desde las posiciones que les han sido duramente inculcadas, inscriptas en las condiciones objetivas y que engendran disposiciones objetivamente compatibles con esas condiciones y preadaptadas a sus exigencias, los agentes generan prácticas que quieren lo inevitable.

La afirmación de Bourdieu respecto a que la afinidad estructural de los habitus de una misma clase genera prácticas convergentes fuera de toda intención colectiva nos llevaría a pensar que se torna difícil o tal vez poco posible producir una subversión del sentido del juego que se juega en el campo educativo.

Esta presunción, en contraposición al finalismo propio de la Teoría de la Acción Racional, se confirmaría aún más desde la afirmación que sostiene que la racionalidad es limitada porque la información es limitada y porque la mente humana es socialmente limitada, socialmente estructurada.

Desde el nivel superior universitario podríamos preguntarnos si no es dable pensar, desde una práctica educativa desarrollada en el contexto de una razonable crítica y autocrítica, la posibilidad de superar o por lo menos intentar superar, la convergencia de las prácticas que se manifiesta más allá de toda intención colectiva.

Resulta paradójico advertir que los habitus que se manifiestan en los agentes que operan en el campo educativo dan cuenta de una imposición de los grupos dominantes desde el volumen del capital económico y del capital social que detentan. Al respecto, desde la conceptualización de Bourdieu (2003), que

plantea que la dominación fundada en el capital cultural es mucho más fuerte que una dominación fundada sólo en el capital económico, para explicarnos la dominación y la imposición de los intereses de los grupos económicos dominantes, debemos advertir, desde su perspectiva de análisis que lo que se produce es una enajenación cultural que, en tanto tal, excluye la conciencia de la enajenación.

En este punto de la reflexión, nos podríamos plantear con Bourdieu (2003) ¿por qué la educación no es objeto de una verdadera reflexión? y contestarnos, siguiendo sus reflexiones al respecto, en vinculación con la idea de hombre por el que combaten los socialistas, que probablemente en y desde el campo educativo (como microcosmo social) no tenemos una idea de la humanidad ideal que queremos construir con la educación.

El espacio vacío que deja la ausencia de ideas, lo ocupa el habitus que, en tanto disposición estructurada y estructurante, nos ofrecerá la certeza, no conciente, de hacia dónde nos dirigimos, asegurando los mecanismos de reproducción de sus condiciones de producción.

Sin embargo, tenemos la opción de, recurriendo a la sociología del conocimiento educativo, ejercer la vigilancia epistemológica que permitirá el surgimiento y el intercambio de críticas acerca de esa práctica como estrategia para superar las posiciones conformistas.

Siguiendo el pensamiento de Bourdieu en su análisis del campo intelectual como un mundo aparte, consideramos que sólo generando el espacio para la crítica se podrá producir lo que el llama revolución por excelencia en tanto revolución simbólica que trastorna las estructuras mentales (habitus).

## **La problemática de la deserción desde la mirada de los docentes de la Unse.**

En el proyecto de investigación “ La Deserción Universitaria: la incidencia de variables endógenas y exógenas al proceso académico- curricular “ (CICYT- UNSE 1999- 2001), para estudiar y analizar la problemática específica se decidió optar por definirlo y construirlo en función de la perspectiva teórica de Bourdieu. Ella nos permitió contextualizar el problema objeto de estudio en las condiciones objetivas de producción y al mismo tiempo que no recortar el análisis a esa sola dimensión sino recuperar a los agentes sociales que están inmersos en la práctica y la producción.

En función de este punto de partida se planteó conocer las características sociodemográficas de los ingresantes, en tanto configuran las estructuras sociales externas, y las estructuras sociales internalizadas por los agentes (habitus), en tanto permiten reconocer los sentidos que ellos construyen y desde los cuáles actúan ante la problemática, instalando un juego dialéctico entre condicionantes objetivos y subjetivos.

En las expresiones valorativas de los docentes en situación de entrevista se patentiza la puesta en práctica de taxonomías socialmente constituidas que son la interiorización de oposiciones que existen en el campo universitario bajo la forma de divisiones en disciplinas, en secciones, y también en el campo social global. (Bourdieu; 1996)

En el análisis de la problemática de la deserción las apreciaciones de los docentes quedan reflejas en expresiones como:

“no influye para nada el nivel socio-económico” ; “creo que fundamentalmente depende de las ganas, de si le gusta, de si quiere ser algo en la vida” ; creo que la diferencia radica según la escuela secundaria de la que proceden” ; “hay muchos inconvenientes por la situación económica, no pueden adquirir libros ni apuntes y eso dificulta la realización de los estudios universitarios” ; “habría que articular mejor los niveles educativos” ; “entre los alumnos que vienen de hogares favorecidos y los que provienen de hogares con dificultades hay una diferencia abismal en los aspectos socio-económicos y culturales”

También los docentes denuncian como causal de deserción un condicionante objetivo, representado por las exiguas posibilidades que ofrece el mercado laboral, y que determina que los estudiantes elijan por defecto seguir carreras universitarias, para asegurarse una salida laboral. Pero, tal como está planteado en las percepciones y apreciaciones presentes en el discurso de los docentes, este condicionante no se lo ubica entre las estructuras objetivas sino se lo delimita en el contexto de las estructuras subjetivas, sin advertir que éstas son la interiorización de aquellas, tal como ellas se reflejan en el campo social. En las apreciaciones docentes, expresadas en situación de entrevista, se pone en evidencia que se considera que no hay un proceso de elección clara, con base en un buen nivel de información:

“los que eligen la carrera porque no pudieron ir a otra provincia son los más desfavorecidos” ; “ingresan por la necesidad de formarse, por la conciencia de que se trata de una sociedad centrada en el conocimiento, en muchos casos por dar continuidad a estudios anteriores o por descarte” ; “hay mucha confusión con los contenidos y sobre las posibles salidas laborales”

Cuando los docentes son consultados acerca de la valoración que hacen del desempeño académico de los estudiantes fundamentalmente señalan que las dificultades que se plantean se originan en el fuerte desfase que reconocen entre secundario y universidad y el consecuencia el no estar preparados para asumir esa responsabilidad.

Además puntualizan que en los estudios se advierte la presencia de una cultura que la caracterizan como de “falta de constancia y de esfuerzo”, que son absolutamente necesarios ante las exigencias de la formación universitaria. Estas apreciaciones de los docentes se hacen evidentes en expresiones tales como:

“es un golpe tremendo el pasaje de la secundaria a la universidad”; “hace falta voluntad disciplinaria... hay que brindarles desde la institución estímulo y motivación”; “los chicos en general están medio en el aire”; “algunos insisten pero no tienen condiciones” .

Respecto a la denuncia de los docentes en cuanto a la presencia entre los estudiantes de una cultura del “zafé” y en consonancia la ausencia de una cultura del esfuerzo y del trabajo, debemos vincularla con las condiciones de producción de esa cultura en la sociedad actual, en la que adquiere un lugar inusitado el capital social para lograr posiciones en el campo social general. Queda pendiente de una reflexión más profunda el hecho de preguntarnos si debemos considerar que todos los docentes provienen de una misma clase social, en tanto lugar de conformación de habitus comunes, o, si por el contrario, y esto particularmente queda claro en relación con las diferentes carreras y sus posibilidades sociolaborales, se trata de un grupo social diversificado en cuanto a la pertenencia a diferentes clases sociales y, en

consecuencia, diferentes posicionamientos en el espacio social que exhiben, a su vez, diferente capital simbólico.

La segunda alternativa es la que se corresponde con las condiciones objetivas de funcionamiento del campo, resultaría más evidente que los habitus, en tanto disposiciones estructuradas y estructurantes de percepciones, apreciaciones y de las prácticas con las que se juega el juego en el campo educativo, se corresponden con las estructuras objetivas de las que son producto y que, a su vez, se inscriben en los cuerpos y en las cosas.

Si bien el concepto de capital cultural resulta clave para analizar el fracaso escolar presente en los procesos de deserción, es dable preguntarse ¿qué entendemos por capital cultural en el campo educativo?. Al respecto, podemos asegurar que el capital cultural que se valoriza en el campo educativo es el capital escolarizado y se deja de lado el capital cultural experiencial lo que, a su vez, determina un desventajoso posicionamiento de los agentes que, por condicionamientos económicos, sólo poseen un volumen escaso de aquel capital cultural.

Debemos remarcar que desde la perspectiva de Bourdieu el agente produce las mismas prácticas cuando coinciden las condiciones de formación del habitus y las condiciones de funcionamiento. Esto nos llevaría a interrogarnos acerca del alcance de las expectativas que se generan desde la actual propuesta discursiva de la transformación educativa al tiempo que se mantienen intactas no sólo las condiciones objetivas sino también las condiciones objetivas subjetivadas, que tiene más directa repercusión en la posibilidad de concretar la propuesta.

Si asumimos que modificar los hábitos presentes en las prácticas de los agentes implica modificar condiciones objetivas y producir modificaciones de las representaciones, en tanto que el hábito se modifica desde el mismo hábito que se quiere modificar, podemos pensar que es allí donde radica la dificultad o particular complejidad de los procesos de transformación educativa. Sin embargo, es posible proponernos superar una práctica consolidada institucionalmente, por la cual las diferencias socioculturales son transformadas en desigualdades escolares incidiendo en el fracaso escolar, y retomar el aporte de Bourdieu cuando plantea la posibilidad de modificar los hábitos y las prácticas mediante un proceso de autosocioanálisis.

Estamos convencidos que esto no es fácil pero es posible, ya que en el contexto de una práctica donde se produce la construcción de sentido, si esta construcción la hacemos desde una racionalidad crítica y autocrítica, ello posibilitaría producir la subversión de las condiciones objetivas subjetivadas.

### **La deserción en las percepciones y expresiones de los estudiantes de la Unse.**

Abordar la comprensión del campo educativo, particularmente el referido a la Unse que constituyó el objeto de estudio en el proyecto de investigación, desde la perspectiva de Pierre Bourdieu conduce a asumir el carácter histórico de todo espacio social y la doble existencia de lo social: como estructuras objetivas objetivadas (condiciones de producción de la práctica) y como

estructuras objetivas incorporadas (percepciones y representaciones desde las que se construye la práctica).

En ese sentido, se asume que un aspecto central de esta teoría consiste en la superación de la dicotomía objetivo- subjetivo y se entiende el gran potencial explicativo de los dos momentos aludidos por B. : el del objetivismo provisorio, en tanto intenta construir las estructuras objetivas, y el subjetivista que se construye en función de las estructuras objetivas incorporadas.

La doble existencia de lo social reconocida por B., en las cosas y en los cuerpos y referida a la articulación entre lo vivido y lo objetivo, para dar cuenta del sentido del juego social exige partir de un concepto clave de la teoría : la noción de habitus.

Bourdieu define el concepto de habitus (1989) como un principio generador (de prácticas distintas y distintivas) y unificador ( esquemas clasificatorios) que retraduce lo de una posición individual en un estilo de vida unitario.

En función de la indagación realizada en el marco del proyecto de investigación, podemos preguntarnos ¿cómo se expresa esa función del habitus en el campo educativo de la universidad por la cual se evidencia la unidad de estilo que une las prácticas y los bienes de los agentes?.

Ello conduce a reconocer la existencia de regularidades que se construyen en la red de relaciones objetivas entre posiciones que constituyen el campo.

Así Bourdieu compara el campo a un juego en el que es posible distinguir diversos elementos: las apuestas, una inversión en el juego, la ilusión o interés específico en el juego y una creencia en el valor del juego.

Ahora bien, si se asume que en el campo educativo lo que hace que valga la pena jugar o la especificidad del valor del juego está dada por la apuesta por el

conocimiento, por el interés en el saber y la creencia o reconocimiento del valor del conocimiento, cabe preguntarnos acerca de la relación que los agentes establecen con el conocimiento y acerca de los diversos sentidos del saber a través del tiempo y de las sociedades.

“Los sujetos son agentes actuantes y cognoscentes dotados de un sentido práctico, sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división ( lo que comúnmente se llama un gusto), de estructuras cognitivas durables (que son esencialmente el producto de la incorporación de estructuras objetivas) y de principios de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada” ( 1994).

Al analizar el abandono de los estudios en la Universidad de Córdoba, Facundo Ortega ( 1996) sostiene que los jóvenes universitarios viven en un mundo que perciben y a la vez construyen , de modo que sus percepciones están mediadas por sus prácticas, por su inserción concreta en la sociedad. Por lo que esas percepciones constituyen también el universo de sus prácticas, en el que esas prácticas tienen sentido y construyen el sentido.

El investigador alude a la relación negativa con los conocimientos escolares, que se construye desde la primaria, e introduce el concepto de evasión del conocimiento.

“La evasión como estrategia debe entenderse como disposición, como una forma de relacionarse con el mundo donde los mecanismos están ocultos, donde las prácticas están investidas de un sentido que se construye en una dimensión que le es propia...”.

En relación con ello, cabe rescatar la noción de capital simbólico para explicar la construcción de esas estrategias de evasión originadas por la pérdida de

sentido y la falta de interés por el conocimiento, en tanto es esta especie de capital la que opera como un sobreañadido otorgando el nivel de reconocimiento que posibilita construir sentido.

En relación con el proyecto de investigación de la Unse y en orden a analizar cuáles son las percepciones de los estudiantes en torno al desempeño en el primer año de la universidad, es necesario reflexionar acerca de qué es lo que hace que un agente pueda disponer de triunfos y rescatar el aporte de Bourdieu referido a cómo las relaciones de fuerza que se plantean entre los jugadores definen la estructura de un campo dado.

Ello remite a la noción de capital, que está en estrecha interdependencia con la de campo, y el cual se presenta en sus diferentes formas (económico, cultural, social y simbólico) y con diferentes niveles de jerarquización, según el campo y los estados sucesivos del mismo campo (La lógica de los campos).

De modo que el capital se constituye en el factor eficiente de un campo dado que le permite a su poseedor ejercer un poder, y en definitiva existir en un campo dado.

Cabe preguntarnos, entonces, acerca de las diferentes especies de capital de los estudiantes de la Unse, de su fuerza relativa, de su posición en el campo de juego y de sus estrategias, para analizar de qué modo se opera el efecto de campo.

En este sentido, es necesario reconocer el carácter heterogéneo cada vez más acentuado que se observa en los ingresantes Unse para pensar de qué manera las diferencias de capital cultural y capital social con las que llegan los alumnos a la universidad y el sentido otorgado a estos capitales puede incidir para un mejor posicionamiento en el campo.

Al mencionar las razones que motivaron el abandono de los estudios, los estudiantes de la Unse, manifiestan expresiones que evidencian el interjuego de las condiciones estructurales objetivas y las interiorizadas y que permitirían un acercamiento a la comprensión de la lógica de las prácticas en el campo educativo, que supere la naturalización de la problemática investigada.

“No podía cubrir los gastos de apuntes, no podía llevar el ritmo de estudio en la Unse, me costaba mucho entender ciertos contenidos, no podía ir al ritmo de mis compañeros, era mucho para estudiar y no estaba preparada para esto”.

“No me gustaba la carrera, en realidad no sabía que estudiar. La práctica de la carrera no me gustaba, aunque no he llegado a hacer las prácticas, pero otros chicos comentaban lo que hacían y a mí me daba impresión”.

“Me resultó difícil, andaba mal en la carrera; no entendía porque había vocabulario técnico que teníamos que manejar. Yo noté la diferencia con otros chicos, porque al estudiar en el interior, prácticamente no te enseñan nada en la secundaria sino te hacen repetir de memoria y venir a la universidad y entrar en ritmo me costó muchísimo”.

“Una carrera demasiado larga para el trabajo que se tiene que realizar, siento que la carrera no es valorada por la sociedad y en los ámbitos de trabajo”.

“Las materias muy pesadas, aburridas, demasiado teóricas, algunos docentes las hacen peores hablando y hablando. Otros no hablan y dan montañas de hojas para estudiar, no me gusta como dictan las clases. No valoran al alumno”.

“Jornadas agotadoras, espacios entre asignaturas desaprovechados, no existen estrategias metodológicas que permitan una motivación entre los que no saben y los que tienen conocimientos previos. Problemas docentes,

actitudes antipedagógicas, no respetan horarios, los horarios son sin la conveniencia de algunos alumnos”.

“No era lo que pensaba, perdía el interés, demasiada teoría y poca práctica”.

La conjunción de las limitaciones económicas, las inseguridades acerca de la elección, las falencias en lo metodológico, el distanciamiento en la relación docente- alumno, las diferencias en los niveles de formación previa, la pérdida del reconocimiento social de algunas profesiones configuran un abanico de situaciones que da cuenta de las diversas dimensiones y niveles de incidencia que adquieren las diferentes especies de capital que estructuran las percepciones y las prácticas de los estudiantes en la universidad.

Al asumir la existencia de un capital distribuido desigualmente, el cual genera posiciones diferentes por las cuales se lucha, surge el interrogante acerca de la manera en que los docentes y los estudiantes evidencian disposiciones y construyen estrategias, a la vez que son construidos por ellas, en un proceso que inviste de sentido las prácticas pero que no es percibido como un objeto de la conciencia.

En función de que un espacio social se define como un espacio de diferencias en el que los agentes se distribuyen según el volumen global de su capital y según la estructura de su capital, se afirma que a cada clase de posiciones le corresponde una clase de habitus producidos por los condicionamientos sociales.

Es posible advertir como una condición estructural e histórica que la relación con el conocimiento ha variado, en tanto se observa que el capital social cobra mayor fuerza e importancia en orden a lograr un reposicionamiento de los agentes. Cabe preguntarse entonces ¿cómo interactúa la desvalorización

social del conocimiento escolar, que se presenta como una condición objetiva, con la posición del alumno en la trama social, con las disposiciones que lo estructuran y los estilos que genera en consecuencia?.

La evasión del conocimiento es señalada por Ortega para aludir a aquellas estrategias que se construyen desde una lógica ambigua de las prácticas con la complicidad del docente, (evidentes en las valoraciones de los docentes que inciden en las instancias de evaluación y que fueron verbalizadas en las entrevistas en el marco del proyecto ) y que configuran una disposición hacia el conocimiento que se define por su negación.

Una evasión que se manifiesta tanto en las valoraciones docentes que inciden en sus prácticas, (por ejemplo en las instancias de evaluación formales y rituales) y en sus verbalizaciones, (obtenidas en las entrevistas realizadas en el marco del proyecto de investigación); como en la percepción de los estudiantes acerca de la decisión de estudiar, ( “abandoné porque los docentes explican la clase para los que entienden”) y en la modalidad del desempeño estudiantil (prepararse sólo para aprobar), etc.

La expresión de un estudiante que explicó las razones de su decisión de ingresar a la universidad aludiendo a “obtener un título universitario que acredite los estudios ya que ahora sin chapa no sos nada” resulta ilustrativa de esa falta de interés genérica por el saber y del mayor peso de las condiciones estructurales que presentan el sesgo de una lógica de mercado que impone un reconocimiento y valoración social supeditados al capital económico, por el que la posibilidad de una inserción en el mercado laboral condiciona el éxito de los agentes en el espacio social.

Rescatar la idea de que la noción de capital cultural se presenta como el concepto clave para interpretar el éxito y el fracaso educativo y que esta especie de capital no puede ser significada independientemente de las condiciones materiales del sistema y del tiempo puede constituir un buen punto de partida en orden a profundizar acerca de la contribución de Pierre Bourdieu, un intelectual cuyos desarrollos conceptuales representan un invaluable aporte para la comprensión del campo educativo como espacio social, en el que se juegan los conflictos de intereses según la posición que se ocupa en el campo.

#### Bibliografía:

- Dossier del Curso de Posgrado (2003): La Perspectiva de Pierre Bourdieu. Una mirada sociológica de la realidad. Dictado por la Dra Alicia Gutiérrez en la Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- Dir. Mg. Sarife Abdala Leiva (1999-2001, CICYT-UNSE): *La Deserción Universitaria: incidencia de las variables endógenas y exógenas al académico curricular*, Proyecto de Investigación.
- Baudelot Ch. y Establet, R. , (1998): *El Nivel Educativo sube*, Madrid, Morata
- Bourdieu, Pierre, (1996): *Cosas Dichas*. España. Editorial Gedisa.  
(1997): *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*, Argentina, Siglo XXI Editores. 1997.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C, (2003): *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Argentina Editorial Siglo XXI Editores.

- Oyola, C. Marila, M. Figueroa, E., Leonardo, C., Gennari, S. (1997): *El Fracaso Escolar. El Éxito Prohibido*. Argentina. Aique
- Ortega, Facundo (1996): *Los Desertores del Futuro*, Centro de Estudios Avanzados . Universidad Nacional de Córdoba.
- Perrenoud, Ph. (1998): *La Construcción del Éxito y del Fracaso Escolar* . Madrid, Editorial Morata