



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile

Chile

Urrutia, Carlos

Significados de la formación inicial en estudiantes adultos de pedagogía en educación básica

Estudios Pedagógicos, vol. XXXIX, núm. 2, 2013, pp. 341-354

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173529673020>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIONES

Significados de la formación inicial en estudiantes adultos de pedagogía en educación básica

**Meaning of the Initial Training Process by Adults
Students of Elementary School Teachers**

*Significados de formação inicial em alunos adultos
de Pedagogia em Educação Básica*

Carlos Urrutia

Universidad de La Serena, Facultad de Humanidades, Departamento de Educación. Telf.: 56-51-204341.
Correo electrónico: currutia@userena.cl

RESUMEN

El presente artículo busca develar, desde el interior de una universidad pública, los significados y expectativas que un grupo de adultos construye en su condición de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica bajo la modalidad de planes especiales. Asimismo, analiza las problemáticas asociadas a la formación de profesores y los alcances derivados de la instalación y promoción de este tipo de programas.

Palabras clave: formación de profesores, planes especiales, reproducción social.

ABSTRACT

This article seeks to reveal –from the inside of a public university– the meanings and expectations created by a group of adults as result of their status as Elementary Pedagogy students who undergo special plans. Also analyze problems related to teachers' training and the implications involved in the application and promotion of those kinds of programs.

Key words: teachers' training, special university programs, replication of social structures.

RESUMO

O objetivo de este trabalho é desvelar, desde o interior de uma universidade publica, os significados e expectativas que um grupo de adultos constrói, enquanto estudantes de Pedagogia em Educação Básica sob a modalidade de planos especiais. Também é um análise dos problemas associados à formação de professores como dos alcances associados à instalação e promoção de este tipo de programa.

Palavras chave: formação de professores, planos especiais, reprodução social.

1. INTRODUCCIÓN

En Chile, a mediados de los años noventa, la discusión en materia educativa se centró particularmente en la generación de propuestas que permitieran avanzar en la consolidación del modelo económico imperante. En el marco de una perspectiva centrada en la competitividad y en el incremento de la productividad, la transformación de los modos de producción obligó a replantear los alcances de una educación que, hasta el momento, no se encontraba a la altura de los requerimientos de la era postindustrial. Lo anterior cobró particular relevancia con la redacción del informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1995), el cual, junto con analizar la situación de la educación chilena de cara a los desafíos que imponía la llegada del nuevo siglo, pasaría a constituirse en el sedimento de una serie de políticas orientadas a hacer frente a las exigencias de un sistema que dependía, principalmente, de la calidad de los recursos humanos del país (1995: 55). Se impulsaron entonces medidas tendientes a posibilitar una mejora sustantiva en los niveles de equidad y calidad de la educación.

En el marco de una incipiente Reforma Educacional y de los alcances asociados a su implementación, el profesorado adquirió una importancia estratégica en la legitimación del modelo prescrito. Se destinó entonces una cantidad no menor de recursos al mejoramiento de la calidad de los programas de formación docente, lo que en 1996 derivó, como señala Ávalos (2003), en “(...) una serie de medidas para asegurar una reforma educativa de calidad que incluyeron un fondo equivalente a 25 millones de dólares para la formación inicial docente, los que se entregarían sobre la base de proyectos competitivos a los programas de formación docente inicial que se los adjudicases.” (2003: 11). Esta convocatoria proponía importantes cambios en el ámbito de la formación inicial, entre los cuales destacaban la modificación a los planes y programas de las carreras pedagógicas y, particularmente, la exigencia de poner en marcha proyectos orientados a elevar los estándares de calidad. En este contexto, algunas instituciones de educación superior, tanto estatales como privadas, mantuvieron y en muchos casos impulsaron programas especiales para la formación de profesores.

Nacidos con posterioridad al cierre de las escuela normales en 1974 (MINEDUC, 2006) y reconocidos como una de las tres modalidades de formación por el Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005), los programas especiales distinguían dos líneas: por un lado, aquellos destinados a personas con estudios incompletos de pedagogía o bien con práctica docente prolongada, los que ofrecían la obtención de un título profesional en menos tiempo con clases en horarios vespertinos, durante los fines de semana o a distancia; por otro lado, aquellos orientados a personas que únicamente habían cursado enseñanza media (secundaria) y que, en algunos casos, poseían cierta experiencia de trabajo o colaboración –no docente– en establecimientos educacionales (MINEDUC, 2005: 22).

A partir de la generación de incentivos para el estudio de carreras pedagógicas, algunas instituciones vieron en estos programas una oportunidad cierta para la inyección de mayores recursos económicos, principalmente en atención a las exigencias derivadas de la ampliación del mercado educativo y de la paulatina disminución de los aportes estatales para el caso de las universidades públicas. Ello provocó un incremento de las carreras orientadas a la formación pedagógica, especialmente en educación básica, lo que sumado a la necesidad de ampliar la demanda por las mismas derivó, en algunas instituciones,

en la modificación y/o flexibilización, tanto de las condiciones de ingreso como de los currícula respectivos, lo cual posibilitó el acceso de un número no menor de estudiantes que, en este marco, distaban de cumplir con los requerimientos tradicionales asociados a programas regulares de formación de profesores. Este nuevo cuadro no pasó desapercibido para las autoridades educacionales, siendo objeto de críticas, particularmente, por su abierta incompatibilidad con las nacientes políticas orientadas al mejoramiento de los procesos de formación.¹

El presente estudio busca dar cuenta de los significados que un grupo de adultos construye, en su condición de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica bajo la modalidad de planes especiales. Ello, en el contexto de una sede universitaria dependiente de una universidad pública ubicada en la ciudad de Santiago de Chile.² La importancia de la investigación radica, principalmente, en la posibilidad cierta de develar, *tras la fachada*,³ un suceso enmarcado en un contexto histórico y que caracterizó el actuar, durante un periodo no menor, de algunas instituciones superiores del país. El artículo expone así la fotografía de un momento que, como documento y a nivel comparativo, pudiera ser importante respecto de análisis futuros en materia de formación de profesores.

La investigación se abordó en el marco de los planteamientos teóricos del sociólogo francés Pierre Bourdieu, los cuales se ajustaron pertinente a una problemática que, mediada por una serie compleja de implicaciones, permitió develar la relación de doble sentido existente entre las estructuras objetivas, en este caso simbolizadas en la institución universitaria como campo y las estructuras incorporadas, representadas en los estudiantes como agentes poseedores de *habitus* (Bourdieu, 1997). A partir de la reintroducción que Bourdieu realiza del concepto capital, es posible abordar un problema que, a la luz de los datos obtenidos, deja en evidencia la relación vinculante entre capital cultural y capital económico.

2. METODOLOGÍA

A partir de un enfoque comprensivo interpretativo, la investigación correspondió a un estudio de caso. La muestra fue intencionada y estuvo compuesta por estudiantes que cursaban el tercer nivel de la carrera de Pedagogía en Educación Básica bajo la modalidad de planes especiales, cuyas edades oscilaban entre los 25 y 45 años.

Las técnicas de investigación utilizadas fueron el grupo focal y la entrevista en profundidad. Se realizaron dos grupos focales, compuestos por 10 estudiantes y nueve entrevistas en profundidad, siete individuales, una grupal y una entrevista a un académico de la carrera que paralelamente se desempeñaba en cargos de coordinación institucional.

¹ Apoyado en un estudio realizado por el Centro de Investigación y Desarrollo (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado (2005), el Ministerio de Educación, en su *Revista de Educación* Nº 322 del año 2006, analizó críticamente la formación de profesores básicos vía planes especiales, manifestando su preocupación por la existencia de este tipo de programas.

² Un programa excepcional al respecto es la Pedagogía en Educación Básica Intercultural Bilingüe en Contexto Mapunche de la Universidad Católica de Temuco.

³ El término es utilizado por Peter Berger para dar cuenta de la misión de la sociología, consistente en mirar «tras las fachadas» de los fenómenos sociales (Berger, 1992: 51).

Como mecanismo de credibilidad se consideró tanto la saturación del campo semántico como la triangulación de los datos. Para el análisis y representación de éstos se utilizaron las técnicas de análisis de contenido y análisis estructural respectivamente.

3. RESULTADOS

En el marco del análisis de contenido, las principales categorías construidas fueron: elección de la institución, representación de la institución y características de los estudiantes de planes especiales.

3.1. PRIMERA CATEGORÍA: ELECCIÓN DE LA INSTITUCIÓN

Los discursos coinciden en señalar que la decisión de ingresar a la universidad fue motivada, principalmente, por razones de tipo económico. Para los entrevistados, estudiar una carrera universitaria constituye un factor relevante en la búsqueda de mejores condiciones de vida.

“(...) ¿Por qué estoy acá? Yo creo que llegué, más que nada, por una oportunidad nueva de trabajo (...)” (FG2: 8).⁴

“(...) primero que nada porque me gusta, me gusta..., me gustan los niños ya..., y lo otro porque necesito tener una seguridad económica más adelante, hacia futuro..., hacia mí y hacia quienes me rodean que es mi familia (...) me gusta lo que estoy estudiando, encuentro bonita la carrera, pero también necesito la otra parte, la estabilidad económica, que es lo que en el fondo a todos nos salva más adelante” (E6: 6 & 58).⁵

Paralelamente, la flexibilidad horaria y el bajo costo de la carrera emergen como factores condicionantes en la inclinación por la modalidad de planes especiales. Así, los estudiantes otorgan particular importancia a las facilidades que les brinda la institución en su condición de trabajadores y estudiantes.

“(...) llegué a estudiar acá, de partida a esta universidad, por el horario, porque yo trabajo toda la semana y algunos días tarde (...) entonces uno de los puntos importantes es el horario y el otro era, incluso más importante que éste, era el asunto monetario, porque no es caro en comparación a otra universidad..., aunque es obvio que hay otras universidades que tienen mejor infraestructura, mejor laboratorio (...)” (FG1: 5).

“(...) yo siempre me proyecté en otras universidades, pero..., bueno, no pude estudiar por los horarios del trabajo y dos por la plata, aunque igual..., igual yo creo que hubiese podido tener un crédito, pero..., también ¿después para pagar?” (E7: 12).

Como señala Sánchez (2007: 6) en todo campo académico nos encontramos tanto con consumidores como con instancias legitimadoras y distribuidoras de bienes. La institución universitaria se transforma, entonces, en una oportunidad a través de la cual los estudiantes emprenden acciones con miras a alcanzar la ansiada estabilidad económica.

⁴ La simbología empleada hace referencia al instrumento utilizado y al párrafo desde el cual se extrajo la cita. En este caso, se trata del grupo focal número dos, párrafo número ocho.

⁵ Entrevista número seis, párrafos seis y cincuenta y ocho.

“¿Por qué la elegí? La elegí porque era la..., la oportunidad..., vi como la puerta..., como la llave para poder abrir la puerta más adelante, o sea..., la vi como ¡la oportunidad! La oportunidad de poder encausarme en algo para, a futuro, yo tener esa estabilidad que necesito.” (E6: 24)

“(...) yo pensé que nunca iba a poder estudiar algo más que cuarto medio y un curso de secretariado, o sea yo pensé que no iba a poder simplemente, porque económicamente el tema no me daba. Si todo parte de un tema económico, netamente económico, entonces cuando se me da esta oportunidad yo dije: «esta es la mía» (...)” (E8: 26)

En este plano, la universidad asume, cual campo, el doble rol de institución formadora y modificadora de *habitus*. Se espera que, a través del proceso de formación, ésta proporcione aquella serie competencias técnicas y de selección que posteriormente deberán evidenciarse a través de determinadas aptitudes de carácter social; un símbolo que denotaría diferencias respecto del *habitus* de los estudiantes y que tomaría forma a través de un título universitario.

“(...) que en esta sociedad tú tienes que tener un título, algo, tienes que tener algo para poder salir adelante, para mí hay mucha discriminación (...)” (E2: 6)

“(...) necesitaba como ese respaldo y lo otro, era evidente que necesitaba el título profesional, porque yo tengo un título técnico, pero no es lo mismo que estar respaldado, sobre todo en educación, con un título profesional (...)” (FG1: 5).

Los discursos permiten comprender la relevancia que conlleva, para los estudiantes, la obtención del título profesional, el cual, como señala Bourdieu, vendría a constituirse en “(...) esa patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura” (1987: 4). Se espera así que su obtención actúe como neutralizador de algunas propiedades incorporadas, donde la superposición del capital institucionalizado se constituya en un factor no menor en la generación de expectativas a mediano plazo. Frente a lo anterior, la visión del académico entrevistado es coincidente respecto de las razones que habrían motivado el interés de los estudiantes por ingresar al programa.

“Mejorar su nivel de vida..., eh..., la movilidad social, porque hay gente que vive en condiciones paupérrimas, en muchos de los estudiantes que van a clases hay un sacrificio enorme por tratar de mejorar su nivel de vida y otros abiertamente creen, realmente, que la universidad les hace subir a un estatus de señor, que de alguna manera, el ser profesor los sube a un estatus de señor (...)” (EP: 16).⁶

En el marco de una manifiesta necesidad de movilidad social, los estudiantes construyen tipificaciones tanto de sí mismos como del campo profesional. En estas es posible advertir grados de conciencia no sólo respecto de su situación socioeconómica, sino también de su capital cultural y, a través de éste, de su ubicación en el espacio social. Es así que, al momento de proyectarse profesionalmente, los estudiantes dan cuenta de ciertos escenarios que, aunque les garantizarían mayores niveles de legitimación, permanecen infranqueables tras los límites de la frontera social.

“Pucha por mí, yo ojalá hubiera podido dar una buena PSU, hubiera estado en la Universidad de Chile o en la Católica..., de ahí no, no, no hubiera querido tomar ninguna otra opción, o sea esas dos pienso que son las únicas y mejores..., pero no se puede..., no se pudo” (E5: 74).

⁶ Entrevista al profesor, párrafo número dieciséis.

“(...) no puedo pagar otra universidad, aunque me hubiera gustado la Católica, mi sueño era la Católica, no esta universidad, ni siquiera la Chile, ni la de Santiago. No, era la Católica..., siento que de ahí salen los mejores profesionales” (E2: 18).

A la luz de los discursos, resulta interesante dilucidar las razones que llevarían a una universidad pública a impartir programas especiales de formación pedagógica. Los aportes del docente de planes especiales son, en este sentido, reveladores.

“(...) ¿La principal motivación? La principal motivación nació por un problema estructural de las universidades tradicionales chilenas, bajo este modelo económico y bajo la transformación que ha ido generando el MINEDUC, que en el área de la educación universitaria significa que no se pueden autofinanciar; por lo tanto, tienen que recurrir a lo que es..., eh..., otras modalidades de recepción de dineros, para poder incluso cubrir deudas que tienen..., lo que implica que las universidades chilenas tienen un déficit que, año a año, se va profundizando, entonces nada mejor que distintas universidades a nivel nacional han buscado otras vías de capital y estas otras vías son levantar carreras de bajo costo, ojalá de, en un principio fue así en todo caso, ojalá de pizarrón y tiza, para no incurrir en mucho gasto de implementación (...)” (EP: 4).

Los discursos expuestos permiten dar cuenta de la complejidad de un fenómeno en el cual, lo económico, se constituye en el eje de las acciones emprendidas tanto por los estudiantes como por la institución.

3.2. SEGUNDA CATEGORÍA: REPRESENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

La representación que los estudiantes poseen, tanto de la institución como de la carrera que cursan, permite evidenciar su pleno conocimiento respecto del cuestionamiento externo a este tipo de formación.

“(...) el sistema en el cual estamos nosotros metidos estudiando está cuestionado y ha estado siempre cuestionado desde que se inició y no solamente éste, ya que tenemos, se supone, menos horas que el resto de los alumnos” (FG1: 25).

“A mí personalmente..., por ejemplo, en mi trabajo me han dicho -que no tienen mucho conocimiento del tema- ¡oye pero tú estás estudiando en una universidad que..., que no vale nada, retírate de ahí, estás perdiendo tu plata, no vas a encontrar trabajo!” (FG2: 42).

Respecto de la imagen social que su proceso de formación proyecta, los estudiantes señalan:

“Es mala..., porque el programa, por ser solamente los días sábado, se cataloga como que por menos horas hay menos exigencia, hay menos de todo y por ende es mala. Porque es un programa como express que le dicen, curso express no sé qué (...)” (FG2: 35 & 46).

En este sentido, los alcances realizados por el académico son coincidentes con lo planteado.

“(...) el programa nació con credibilidad por parte de los alumnos, (pero) nació muerto en términos de que se sabe que esto se levantó como una forma de lucro y lógicamente las críticas comenzaron de inmediato (...)” (EP: 46).

Para los estudiantes, la imagen de la institución se constituye en un factor de inquietud que, en el marco de sus proyecciones, condicionaría sus posibilidades de acceso al mundo laboral.

“A mí lo que me da miedo es el nivel de discriminación que tengamos a la hora de encontrar..., de buscar trabajo, eso es lo que me da un poquito de miedo, porque a lo mejor el colegio ponte tú High School no sé cuánto, a lo mejor dice no, aquí queremos puros profesores de la Universidad de Chile y a lo mejor vamos a ser...vamos a ser hasta discriminados por eso” (FG2: 45).

“(...) lo que yo estoy dando es el supuesto que, en el momento de comparar en el papel, en el currículum, en el momento de comparar, tiene más peso un título de la Metropolitana, un título de la Católica, independiente de la preparación que uno tenga, que puede ser mayor, mejor..., independiente que uno después se pueda desarrollar de otra manera, pero en el momento del papel, de un director, sin conocer a la persona... quiere ver el papel y en el papel dice fulanito de esta universidad o fulanito de la UMCE o fulanito de la Católica. Él lo va a pensar y se va a inclinar inmediatamente por una de éstas... yo siento que socialmente estamos en desventaja o que somos mirados en desventaja en comparación con otras universidades” (FG1: 120).

“Lo que pasa es que allá en la entrevista, por lo menos allá los profesores que llegan..., el currículum, a la directora no le va a interesar en ese minuto si una se maneja o no, lo único que le va a importar es dónde estudió y con qué promedio salió y en qué universidad y cuánto tiempo y cuántas horas y todo el cuento” (FG1: 128).

En el marco de la incertidumbre que les genera la imagen atribuida a la institución, los estudiantes apelan sí mismos como factor relevante en la superación de tales tensiones.

“(...) yo creo que en los planes..., y el nivel de exigencia también depende de uno, si tú tienes interés vas a buscar más, vas a investigar más..., en el sentido que uno puede rendir más ¿cierto? y el conocimiento está (...)” (FG2:8).

“(...) la Chile no tiene gran publicidad, pero sin embargo es conocida..., tiene un prestigio bien ganado, o sea yo creo que nosotros no necesitamos publicidad, necesitamos que la gente que dirige esto..., los profesionales que salen..., exactamente, le van a dar el prestigio” (FG2:102 - 104).

“(...) me parece que en todo aspecto..., aunque salgai de una cuestión mala, la cuestión es que tú soy la proyección de..., entonces según cómo te vean a ti, van a ver todo lo que hay detrás. Como dicen: la secretaría es el espejo de la empresa, si poh'. No tienen pa' qué ellos ver el currículum, te van a ver a ti y ya..., es obvio. (E3:86).

“(...) eso sí, yo creo que es difícil cambiarlo ahora, yo creo que esto se podría cambiar a la larga, en un tiempo más, dependiendo de la gente que, de partida, vayan saliendo de acá y vayan trabajando. Si tenemos buenos compañeros, que van a ser a futuro buenos profesores, de a poco, socialmente, se puede cambiar esa experiencia (...)” (FG1:137).

Por otro lado, al buscar definir las fortalezas de la institución formadora, los estudiantes valoran los contenidos que se les entrega, el material de apoyo y especialmente las facilidades concedidas producto de su condición de estudiantes y trabajadores. Pero es frente al tema de la calidad de la formación recibida que las opiniones se dividen, mientras para algunos la institución satisface los requerimientos de su formación profesional, para la mayoría ésta presenta serias falencias derivadas de la excesiva flexibilidad del programa y de los bajos niveles de exigencia por parte de los académicos.

“Y respecto a mi universidad, eh me gusta y siento que el perfil de la universidad fue hecho justamente para gente como nosotros y veo que le ha ido muy bien. Porque hay mucha gente que quiere salir adelante y recuperar su tiempo” (E4: 21).

“(...) encuentro que debería saber mucho más. Encuentro que en esta universidad exigen poco, en relación..., a mí con el trabajo y el estudio incluso debería haberme ido mal..., mal, porque en realidad yo no estudio lo que debería estudiar, entonces encuentro que el nivel está bajo en esta universidad, específicamente” (E5: 50).

Para el docente de planes especiales la tolerancia no sólo es alta, sino que obedece a motivos que derivan de las especiales circunstancias en las que opera la institución, lo cual condiciona el actuar de los académicos.

“Es alta..., porque los alumnos son evaluados, y al ser evaluados obviamente si se les califica mal, los alumnos obviamente, en venganza, van a calificarnos mal (...) o sea hay un compromiso, pero hay un temor a la evaluación, yo veo que hay un temor (...) una persona pudo haber hecho una excelente cátedra, pero si recibe muchas críticas por parte de los alumnos el docente no va a ser contratado, porque no es negocio, porque los alumnos no se matricularían después (...)” (EP: 58 & 60).

Otro aspecto relevante se relaciona con la infraestructura. En este sentido, las condiciones bajo las cuales se imparte el programa constituyen un factor de preocupación que, para los estudiantes, afectaría la calidad de su formación profesional.

“(...) estamos mal, encuentro que estamos mal, porque ahora recién optamos a esto (arrendar un colegio más nuevo) y nosotros deberíamos tener nuestra sede propia, nosotros deberíamos tener más salas de computación. Bueno, yo entré la otra vez a una universidad privada y me quedé impresionada..., porque yo siempre he estado acostumbrada a ver estas salas así de colegio y ver a otra universidad privada que nos pega veinte mil patadas a nosotros, entonces digo..., estamos mal, o sea..., para nosotros es algo súper mísero en comparación a otras universidades” (E5: 56).

En este sentido, la opinión del académico permite ahondar en los factores que, a nivel institucional, incidieron en la decisión de ofertar este tipo de programas.

“(...) esta universidad o sede nace por un interés, obviamente, de recepción de capitales, por el déficit de la educación universitaria actual, tradicional..., y eso los hizo competir con las universidades privadas, pero bajo el problema de que no tenían los requerimientos estructurales, los requerimientos de instalación, los requerimientos de infraestructura adecuada (...) hay un problema de infraestructura y el problema de infraestructura delata que estos programas fueron levantados de la noche a la mañana, por el apremio que significaba el hecho de que hay un déficit en la educación superior” (EP: 4).

3.3. TERCERA CATEGORÍA: CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE PLANES ESPECIALES

Para los estudiantes, enfrentar las exigencias que demanda cursar una carrera universitaria se constituye en un proceso difícil y complejo. La doble condición de trabajador y estudiante –sumada a las responsabilidades familiares y la falta de tiempo– les impide, en la mayoría de los casos, cumplir a cabalidad con los requerimientos, tanto de su formación académica, como de su vida familiar y laboral.

“¡Que ha sido lo más complicado! Es que..., todo poh', todo, trabajar, todo es más difícil para ti. No tienes todo el tiempo para estudiar, no rindes lo que quisieras rendir. A veces no rindes en el trabajo como no rindes en la universidad” (E2: 12).

“(...) como nana puertas adentro se supone que el sábado corre, ellos me dieron esa facilidad de dejarme salir el viernes..., en las noches tengo que dedicarme a estudiar y dentro del trabajo yo no puedo estudiar, porque eso me lo tienen prohibido (...) si yo hago de todo, lavo, plancho, hago el almuerzo, todo, todo, entonces en la noche como que uno se relaja y quiere dormir y en la noche hay que estudiar y ahí me complico (...) las neuronas ya no me funcionan según yo, y me duermo” (E5: 16 & 18-22).

Su condición de trabajadores, sumada al esfuerzo familiar y económico invertido en la formación, constituye una diferencia no menor al momento de compararse con estudiantes de programas tradicionales.

“(...) cuando son alumnos de pregrado que están a las costas de sus papás o sus familias, entonces no tienen mayor problema ¿pero cuando estás trabajando? (...) ellos si quieren se echan el ramo, total tienen los papás que se los paguen, entonces no tienen eso..., esa, como digo..., valorizar lo que cuesta sacarse un siete, entendí, pa' mí sacarme un siete es como sacarme no sé, un doble siete. Pero la idea de trabajar y estudiar implica doble, como te decía y triple esfuerzo y más los que son papás y más los que son casados, porque de repente hay muchas aquí, compañeras que son casadas que tienen que atender al marido, tienen que atender a los hijos, tienen que cumplir en la pega y tienen que cumplir acá (...)” (FG2: 77 & 78).

En cuanto a los aspectos positivos, el apoyo constante entre los estudiantes emerge como una característica común, atribuida a sus responsabilidades y a las experiencias de vida compartidas.

“(...) lo otro que hay es como..., el hecho de que seamos todos adultos y todos tengamos trabajo, independiente del trabajo que sea, como que estamos todos mentalizados en la misma cosa, o sea todos trabajamos para algo y todos estudiamos para algo, entonces se hace como una ayuda mutua, como de familia (...)” (E1: 41).

“(...) todos llegamos acá con distintas problemáticas a clases, (...) entonces a veces como que llego sin ganas y todo..., y es rico llegar a un curso donde te dicen: pero ¿qué te pasa?, pero ¿por qué estás sola?, pero ven pa' acá..., porque de alguna manera yo me siento super compenetrada con mis compañeros, porque al principio me acuerdo que eso no pasaba mucho” (E1: 33).

De cara a las adversidades, el grupo familiar emerge como un factor de apoyo fundamental frente a las exigencias que demanda la condición de estudiante de planes especiales.

“(...) yo soy mamá de cuatro hijos, adolescentes y niños chicos, si ellos no me hubiesen apoyado, yo no estaría acá” (E1: 12).

“(...) este compromiso es familiar, porque hay, como te dijera, hay momentos de sacrificio donde tú compartes poco con la familia y es un compromiso. Mi hijo de todas maneras igual, él era uno de los contentos ¡Su padre a nivel de universidad! Eso le levantó la vara, entonces eso es super importante, entonces es un compromiso familiar y estamos todos involucrados” (E4: 11).

Si los agentes o grupos se distribuyen en el espacio social en función de la posición que les otorga su capital económico y cultural (Bourdieu, 1997: 14), las representaciones sociales que posean los estudiantes dependerán inicialmente de su “capital incorporado”.

Así, los discursos resultan categóricos respecto de la correspondencia entre capital económico y capital cultural (Bourdieu, 1987).

“Somos todos pobres... es la verdad poh', somos todos pobres..., bueno en realidad somos gente esforzada, somos gente de trabajo, gente de familia, entonces no, no..., por lo menos a las gentes que estamos acá, a ninguno se nos ha dado fácil (...)" (E8: 66).

“(...) A ver, es que no es que me hayan limitado, el problema es que yo me he limitado, yo como persona, o lo hacía antes, mucho antes de entrar a la universidad, ahí yo me limité así «no..., es que yo no, yo no sirvo para otra cosa que pa' trabajar, ponte tú, de nana, no sirvo para hacer otra cosa», no me sentía conforme conmigo misma.” (E2: 22)

“(...) Yo puedo criticar algo que no me gusta de acá, y lo digo y de primera... encuentro de que el nivel en que están las personas que entraron aquí, que hemos entrado y que están entrando es demasiado bajo; hay gente que no tiene idea donde está pará'... Yo eso lo critico, de primera estaba así como en veremos, pero a través que uno va pasando el tiempo se da cuenta del tipo de educación que tienen las personas” (FG1: 26 & 28).

Paralelamente, el discurso del docente de planes especiales nos permite ahondar en las problemáticas derivadas de la compleja relación entre el capital cultural de los estudiantes y las demandas del campo académico.

“(...) los alumnos no tienen un adecuado capital cultural... abiertamente se encuentra con un capital cultural restringido (...) muchos de ellos no debieran ejercer como docentes porque no tienen las condiciones ni el capital necesario para poder pasar con éxito un programa universitario. Sin embargo, han sido promovidos no teniendo las capacidades intelectuales, en términos de capital cultural, para un estudiante universitario (...)" (EP: 10 & 20).

“(...) el perfil de los alumnos que entra no es apto para el trabajo intelectual universitario, no porque sea inferior, al contrario (...) pero acá hay un problema obviamente estructural-país que pasa por el bajo capital cultural de un gran sector de la población y que no tuvo acceso a los beneficios del modelo..., son marginados” (EP: 62).

Refiriéndose a las ventajas que, para los estudiantes, podría tener este tipo de formación, el académico entrevistado señala:

“(...) que pueden tener esperanzas de poder tener «un tipo de educación universitaria», personas que no tenían ninguna posibilidad de poder entrar a las universidades tradicionales, esa es la única ventaja..., una ventaja más a nivel social (...) aquí yo veo personas que yo nunca hubiera podido ver estudiando en la Chile, en la USACH (...) a nivel de las universidades más grandes de Chile, de más prestigio..., yo creo que nunca hubiera podido ver cierto tipo de personas que sí las veo en esta universidad” (EP: 40-42).

Con respecto a las proyecciones profesionales, el interés por ejercer la docencia en colegios de zonas rurales, especialmente en sectores apartados, social y culturalmente deprivados, convoca el interés de la mayoría.

“(...) yo por ejemplo, tengo claro que yo quiero ir a trabajar al sur en colegios rurales, esa es mi meta eh, me gusta mucho trabajar con los niños de esa zona, porque tengo experiencias, digamos familiares con..., y veo que hay un abandono (...) donde los niños están de a dos cursos en una sala (...) a mí me gustaría mucho trabajar con ese estilo de niños, rural” (FG2: 65).

“(...) me gustaría en sector rural, porque yo vengo de allá y me gustaría como..., abrirle los ojos a los niños (...) me gustaría ir allá a apoyar a los chiquillos (...) me gustaría hacerlos

poner los pies sobre la tierra y decirles que es importante poh', para que surjan y si no van a morir allá..., porque allá ya no hay los recursos como para mantenerse, entonces ¡me gustaría ir para allá! con los míos, claro, volver allá de donde yo soy" (E5: 86 & 88).

"(...) me gustaría, bueno, de partida enseñanza básica primero a cuarto, no más y para las poblaciones periféricas (...) Porque, no sé..., me siento como capaz de sacarlos. Siempre esos niños son mirados, no sé cómo..., para las pruebas SIMCE..., que rinden menos, que siempre son menos capaces por la poca posibilidad que ellos tienen de optar a una educación mejor, entonces yo creo que soy capaz de entregarles buenos valores y enseñarles bien, me siento capaz (...)" (E7: 47 & 48).

Un aspecto no menor en el discurso de los estudiantes y que se relaciona con lo señalado anteriormente, dice relación con la evidente restricción de sus proyecciones profesionales al marco de su espacio social de procedencia.

"(...) Pero ¿Por qué una escuela rural?..., fácil puh'..., ahí me necesitan los niños, ahí yo voy a estar, ahí yo voy a estar, no se puh', si es necesario ir a buscarlos a sus casas, ahí voy a estar yo puh', donde las papas queman, donde me necesiten..., o si tengo que ir a trabajar a La Legua, ahí quiero a estar..., yo no quiero estar en el barrio alto, ellos no me necesitan, esos niños no necesitan mi educación, lo que yo quiero entregar..., ellos no necesitan eso, ellos lo tienen todo. A mí me necesitan esos de la población más marginal, de la parte más apartada de Chile" (E2: 55).

"Eh, bueno para Las Condes esas partes así altas..., la verdad que no mucho porque..., o sea, de partida hasta los alumnos son más..., como que miran en menos poh', ellos como pagan por una educación se creen con el derecho de..., como de, se toman muchos atributos (...)" (E7: 50).

"Bien, lo primero que haría es... salir a buscar trabajo... prepararme bien y la presentación y todo eso y salir a buscar trabajo donde está este programa, del pueblo..., iría ahí primero, porque creo que ahí se necesita más, yo creo que esa es la vocación; la gente nos necesita y de hecho estos programas son porque en el país faltan profesores, falta gente, eh..., falta gente que quiera entregar (...)" (E4: 43 & 45).

4. ANÁLISIS ESTRUCTURAL: CALIFICACIÓN CRUZADA

El presente cruce ha dado origen a cuatro realidades, de las cuales están presentes sólo tres, la cuarta “A” corresponde a “lo no dicho”, construyéndose a partir de su correspondencia con la realidad “D”.

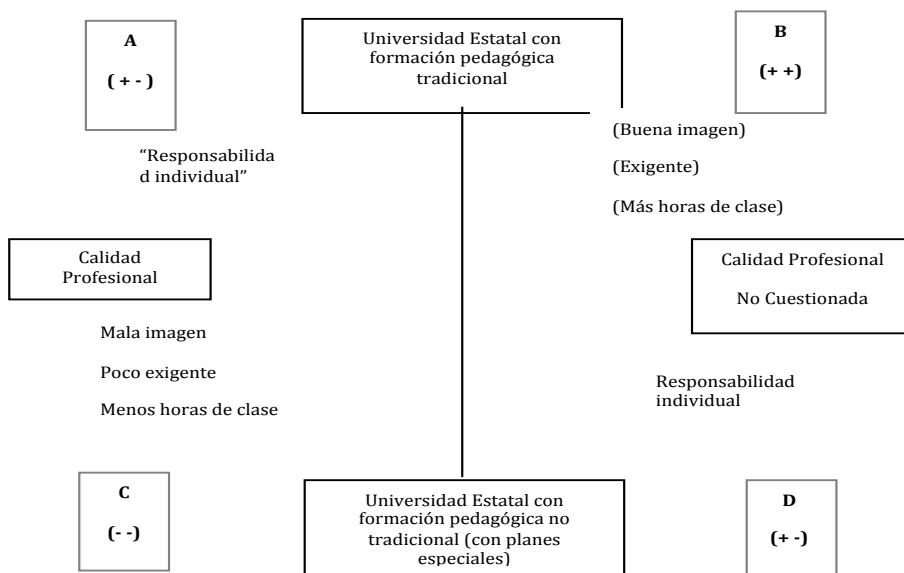
Para los estudiantes de planes especiales, estudiar y egresar de esta universidad no es garante de calidad profesional –realidad “C”– debido, principalmente, a la mala imagen externa que proyecta la institución, lo que asociado a condiciones de baja exigencia, flexibilidad, menos horas y mala infraestructura, genera cuestionamientos respecto de su calidad profesional, limitando sus posibilidades de acceso al campo laboral. Por el contrario, una calidad profesional no cuestionada y por ende garante de inserción laboral, se circunscribiría a la realidad “B” que, en este caso, correspondería a una universidad pública con formación tradicional.

La ambivalencia evidenciada en la realidad “D” emerge del propio discurso de los estudiantes, puesto que, para éstos, la única forma de contrarrestar la realidad “C” reside

en su propio esfuerzo, dado que la ausencia de cuestionamientos respecto de su calidad profesional dependerá de las acciones y evidencias que cada uno pueda aportar.

Si la realidad “D” nos da cuenta de una actuación que permite, a juicio de los estudiantes, superar las tensiones derivadas de la imagen institucional, es posible, teóricamente, reproducir similares condiciones respecto de su opuesto. Así, en el marco de una universidad estatal con formación pedagógica tradicional, sin planes especiales, la responsabilidad relacionada con el cuestionamiento externo a la formación profesional recaería, exclusivamente, en el estudiante y no en la institución formadora, realidad “A”.

Figura 1. Realidades cruzadas



5. CONCLUSIONES

Considerando la importancia que poseen los procesos de socialización en la construcción de significados, el capital incorporado resulta ser un factor esencial al momento de indagar las razones que llevaron a los estudiantes a tomar, tanto la decisión de ingresar a la carrera como a inclinarse, particularmente, por la modalidad de planes especiales. Así, a partir de una posición social condicionada por una situación socioeconómica deficitaria, el anhelo de mejoramiento económico se revela como el principal factor detrás de la decisión de iniciar estudios universitarios.

En el contexto de un espacio social que constriñe las posibilidades de ingreso a la educación superior, los estudiantes emprenden acciones tendientes a posibilitar el acceso a cuotas de capital institucionalizado, representadas, para el caso, en la forma de un título

profesional. De esta manera, al actuar como representación simbólica de competencia cultural, el título pasaría a constituirse en un puente hacia mejores condiciones de vida.

Este proceso adquiere profundos niveles de incertidumbre al quedar en evidencia que, para los estudiantes, la titulación no implica un desplazamiento en el espacio social, cuestión advertida al constatar su pleno conocimiento respecto de las diferencias que, a nivel comparativo, se generarían con aquellos profesionales egresados de instituciones tradicionales y cuyo título, al tener un valor simbólico mayor, estaría en condiciones de garantizar un acceso más fluido al campo laboral. Derivado de lo anterior y considerando las posibilidades que tanto la universidad como el tipo de programa prevén, la mayoría de los estudiantes opta por circunscribir sus proyecciones a los límites de su espacio social de origen, espacio donde el título obtenido si estaría en condiciones de posibilitar cuotas de competencia laboral y social.

Los límites impuestos por la barrera social actúan entonces como elementos inhibidores, replegando el espacio de proyección tanto profesional como social. Si lo económico es para los estudiantes el principal motivo que incide en la decisión de iniciar estudios universitarios, éste se constituye a la vez en el principal factor que, en el marco de sus procesos de socialización, restringe tales proyecciones. Queda en evidencia una vez más, como señala Bourdieu, que el rendimiento económico y social del título escolar dependerá del volumen del capital social asociado a la titulación (1987: 1).

Por otro lado, si la institución o campo académico se constituye como una necesidad impuesta a los agentes que se han adentrado en él (Bourdieu, 1997: 45), ésta debiera encontrarse en condiciones de afectar el capital cultural de los estudiantes, atendiendo a la responsabilidad que, como campo de formación, le cabe en la vinculación con el campo profesional. Desde esta perspectiva, es posible observar que la mayoría de los discursos, si bien reconocen a la institución como una oportunidad para alcanzar mejores condiciones de vida, cuestionan la calidad de la formación entregada, confirmando que, en el marco de su experiencia académica, la institución carece de los elementos necesarios para garantizar una formación, a lo menos, en igualdad de condiciones respecto de una universidad con programas tradicionales. A partir de una imagen institucional cuestionada y de evidentes falencias en materia de infraestructura, los estudiantes manifiestan un profundo sentimiento de incertidumbre, el cual actúa como condicionante tanto de sus expectativas académicas como de sus proyecciones a nivel profesional. Los significados atribuidos dejan en evidencia no sólo la consagración del capital cultural heredado, sino la patente contribución de la institución universitaria al mantenimiento de aquellas diferencias sociales preexistentes (Bourdieu, 1997: 36).

Paralelamente, los antecedentes aportados por el profesor resultan clave para comprender los alcances de la representación que los estudiantes poseen respecto de su proceso de formación. En el marco de las características de la oferta académica y de la particularidad del modelo de enseñanza, los datos permiten confirmar que la existencia del programa obedece más bien a un requerimiento de tipo económico que a un interés particular y social por la formación pedagógica, cuestión no menor tratándose de una universidad pública. En atención a su manifiesta debilidad frente al habitus histórico de los estudiantes y a la consecuente reproducción de relaciones de clase, el campo académico emerge como un espacio social deslegitimado que, en el plano de lo esperado, se adscribe más bien a un campo de legitimación hipotético.

Si por un lado nos encontramos con una universidad pública que oferta planes y programas especiales, principalmente como un medio para obtener mayores recursos económicos; por otro, nos encontramos con un grupo de individuos que, a fin de alcanzar mejores condiciones de vida, opta por iniciar estudios universitarios. Tanto para el caso de los estudiantes como de la institución, lo económico se constituye en el eje central, eje que confluye en la creación de un tejido complejo donde el habitus de los estudiantes y el campo de formación se ven supeditados a las exigencias de un modelo de sociedad que, en la espesura de esta problemática, continúa, de una u otra manera, fijando la pauta de acceso a determinadas cuotas de capital cultural y económico.

Aunque en la actualidad y por presiones externas, especialmente ligadas a cuestiones de acreditación, este tipo de programas ha tendido a disminuir y en algunos casos a desaparecer, es también cierto que, en el presente, una cantidad significativa de docentes corresponde a profesionales formados en este tipo de programas. Queda en evidencia que, para el caso, ni el acceso a la educación superior ni la posesión de un título profesional son, en el marco de lo explicitado, garantías para la eliminación de aquellas disposiciones sociales heredadas, asunto altamente delicado tratándose de la formación de profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, B. (2003). La formación docente inicial en Chile. Web: <<http://www.unap.cl/~jsalgado/subir/formaciondocentechile.pdf>>, (15/12/2011).
- Berger, P. (1992). *Introducción a la sociología*. México: LIMUSA
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, N° 5, 11-17.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- CIDE (2005). *Sistematización de la oferta de programas especiales de pedagogía en Educación básica de las instituciones de educación superior chilenas*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. (1995). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Santiago de Chile: Universitaria.
- MINEDUC. (2005). *Informe Comisión Sobre Formación Docente*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2006). Programas Especiales de Pedagogía en Educación Básica. Una mirada crítica. *Revista de Educación*, n. 322, Apuntes.
- Sánchez, R. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en postgrado. *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 9, n. 1. Web: <<http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido/dromundo.html>>, (15/12/2011).