

Eje 5: Percepciones sobre nuestros estudiantes (qué estudiante pienso, para qué clase, ¿conozco a las/os estudiantes?)

Autora: Catalina Fairstein – JTP Teoría Social Latinoamericana – Cátedra Uhart – Carrera de Trabajo Social – Facultad de Ciencias Sociales de la UBA

Presentación de la materia y equipo de trabajo

Materia: Teoría Social Latinoamericana

Equipo de Trabajo:

Titular adjunta a cargo: Claudia Uhart – Socióloga

JTP: Catalina Fairstein – Trabajo Social

Ayudantes de 1ra.: Germán Regalini (Cs. Política) – Daniela Szpilbarg (Sociología) – Florencia Barcones (Trabajo Social) y Diana Ant (Sociología).

Teoría Social Latinoamericana comenzó a ser dictada a partir de la implementación del cambio del plan de estudios de la carrera de Trabajo Social, el primer cuatrimestre del año 2014. Anteriormente la materia era Teoría Sociológica, cuya correlatividad única era Sociología Sistemática. En el nuevo plan, la asignatura tiene como correlativas, además de Sociología II (ex Teoría Sociológica), Historia Social y Economía, recientemente incorporadas como obligatorias.

La nueva materia se planteó como un gran desafío para el equipo de cátedra, ya que implicó la construcción de un programa de estudios absolutamente nuevo. La Teoría Social producida en América Latina, es tan rica y heterogénea, como aquella realidad que teoriza, por lo tanto en la selección de los ejes y unidades de trabajo se buscó reflejar estas corrientes de pensamiento. Luego de más de un año de trabajo e intensos debates el programa se compone de las siguientes unidades:

Unidad 1: Colonialismo, eurocentrismo y positivismo en el pensamiento latinoamericano.

- El complejo proceso de construcción de la identidad latinoamericana
- Colonialismo y eurocentrismo en la teoría social latinoamericana
- La inserción en la división internacional del trabajo
- El Positivismo: orden oligárquico en América Latina y el proyecto liberal
- Modernidad y modernización en América Latina

Unidad 2: La construcción de lo nacional-popular en América Latina

- La visión indigenista: diferencia y desigualdad.
- El marxismo latinoamericano.
- Fundamentos teóricos y epistemológicos de la educación popular.
- Saber popular y académico, las posibilidades de una educación emancipadora.

- Gramsci en la teoría social latinoamericana
- El Populismo como fenómeno complejo

Unidad 3: Ideologías del Desarrollo y Teorías de la Dependencia

- Teorías del Desarrollo y Teorías de la Dependencia
- La modernización como colonización cultural

Unidad 4: Teorías sobre procesos regresivos: Dictaduras militares, Globalización y Neoliberalismo en América Latina.

- Las dictaduras militares: estrategias de poder y de fragmentación de los sectores subalternos.
- Implementación y efectos de las políticas neoliberales en América Latina: diferencias locales y regionales.
- El proceso de globalización

Unidad 5. Procesos de resistencia y lucha. Protestas, Movimientos Sociales, procesos revolucionarios y actores colectivos. El post-colonialismo.

- Los Movimientos Sociales y Populares Nuevas formas de protesta social.
- Conciencia Social e Identidad Nacional
- Lo Latinoamericano: Alternativas de integración y construcción nacional. Las teorías post-coloniales. La subalternidad
- Los derechos humanos como multiculturales
- Desafíos epistemológicos y teóricos actuales

Reflexiones sobre las percepciones mutuas entre estudiantes y docentes a partir de la experiencia de aula

Catalina Fairstein

***¿Qué ves, qué ves cuando me ves?*¹**

No hace mucho tiempo un colega se refirió a los estudiantes de su comisión como los “caras de vaca”. Su afirmación se basaba en la percepción de su mirada perdida o baja sobre los cuadernos, las pocas preguntas formuladas con relación al tema tratado en clase, la falta de lectura previa de los materiales, la ausencia de iniciativa propia.

Sin necesidad de caer en términos despectivos ni peyorativos hacia los estudiantes, es una constante en los diálogos entre los profesores algunas afirmaciones recurrentes. “Los estudiantes no leen lo suficiente (o simplemente no leen), hay una gran ausencia a los teóricos por no ser de carácter obligatorio, existe *facilismo* porque quieren que les demos todo digerido”. Otras cuestiones apelan a: Las falencias de arrastre de la educación media,

¹ Canción del grupo musical de rock argentino Divididos editada en el disco “La era de la boludez” en el año 1993.

la falta de compromiso con la materia, las excusas para la no entrega de trabajos solicitados en tiempo y forma y seguramente haya más.

Si alguna realidad existe es que los estudiantes rinden los exámenes parciales y finales, muchos aprueban, sacan buenas notas, se reciben, son profesionales con buenos desempeños, docentes o continúan con carreras académicas. Por lo tanto cabría pensar que existe lectura, interés, motivación, compromiso. ¿Por qué no se percibe esta realidad que también existe?

Lo que transmiten los estudiantes y nuestras percepciones sobre ellos, implica pensar también al docente. ¿Cómo nos verán los estudiantes? El objetivo de este texto es intentar reflexionar sobre estas percepciones, sin abrir un juicio de valor sobre su veracidad o falsedad, sino proponiendo formular algunas preguntas: ¿Por qué los pensamos así, desde qué lugar? ¿Existe un imaginario del estudiante ideal? ¿El sistema educativo actual brinda herramientas para generar otras percepciones? ¿Qué esperan los estudiantes de nosotros? ¿Nos estamos entendiendo o hablamos diferentes idiomas? ¿Es un problema generacional, cultural?

Es cortés y muy galante, educado por demás, en su escala de valores, lo primero es estudiar²

¿Qué es lo primero que se ve al ingresar en el aula al inicio de cada cuatrimestre? ¿O quizás antes, cuando se reciben las listas de estudiantes (aún llamados alumnos por muchas dependencias de la Facultad)? El número. Es decir que el primer estudiante que vemos no es uno, sino unos. En los casos de las materias obligatorias suelen ser muchos, a veces más de 100.

¿Pero vemos que son más de uno? O remitimos a nuestro imaginario de *El Estudiante*. Y en tal caso cómo se construye ese imaginario. Castoriadis³ explicaba sobre la construcción de las significaciones:

“Entre las significaciones instituidas por cada sociedad, la más importante es la que concierne a ella misma. Todas las sociedades tuvieron una representación de sí como algo: somos el pueblo elegido; somos los griegos en oposición a los bárbaros; somos los hijos de los padres fundadores; (...). Indisociablemente ligado a esta representación existe un pretenderse como sociedad, y un amarse como sociedad; es decir, una investidura tanto de la colectividad concreta como de las leyes por medio de las cuales esta colectividad es lo que es. Aquí hay un correspondiente externo (social) de una identificación de cada individuo que -también- siempre es una identificación a un “nosotros”, a una colectividad”

² Estrofa de la canción “El estudiante” del grupo de rock argentino Los Twists, editada en el disco “Cataratas Musicales” en el año 1991.

³ Castoriadis, Cornelius: “La crisis del proceso identificatorio” en *El avance de la Insignificancia*, Eudeba, Bs.As. 1997.

Quizás las significaciones instituidas en los docentes de la Facultad es, muchas veces, una extraña combinación de expectativas y certezas en simultáneo. Las expectativas son que sean comprometidos, responsables, aplicados, interesados, etc. Las certezas: que serán desganados, poco comprometidos, desmotivados, entre otros potenciales motivos de frustración a priori.

Uno de los elementos que por momentos se omite en estas representaciones es que entre el gran número de estudiantes seguramente los habrá muy diferentes entre sí, desde los más aplicados y entusiastas, hasta los más apáticos o desganados.

Pareciera instalarse un “nosotros-ellos” un conjunto que desde el inicio se plantea como una relación de tensión y asimetría. Nosotros docentes portadores del saber, con un conocimiento a transmitir y ellos estudiantes... Los puntos suspensivos son intencionales, ya que ahí es donde entra a jugar el espacio de lo instituyente y lo instituido, los supuestos y los desafíos, lo que decimos y lo que pensamos.

¿Qué esperamos de los estudiantes? Quizás todos al unísono respondamos: compromiso con la materia. Pues bien ¿qué significa compromiso? Es un compromiso desde lo instituido o desde lo instituyente.

Es políticamente correcto y por lo tanto aceptado decir que nuestro interés como docentes está puesto en la construcción de conocimiento crítico que les permita a los estudiantes aproximaciones a temas y abordajes que enriquezcan la práctica profesional. Quizás incomode un poco más (y sea más complejo de decir en voz alta) que a veces nos cuesta reconocer a los estudiantes como un otro diferente, no solo de los docentes que somos, sino de nuestro imaginario de lo que debería ser *El Estudiante*, o más complejo aún, el imaginario que construimos sobre *El Estudiante* que alguna vez fuimos.

La tensión que se genera es cómo romper el binomio estudiantes/docentes y pensarnos como conjunto. No estamos enfrentados, aunque a veces así se perciba. Muchas veces nos sentimos frustrados o incluso atacados cuando los estudiantes reclaman que nuestros sistemas de enseñanza son arcaicos, que no logramos captar su interés, que se aburren, que no nos entienden. ¿O en realidad no nos entendemos mutuamente?

Otras tantas veces sentimos que el acceder a esas demandas nos implicaría renunciar a la excelencia académica, que nuestra función es educar y no entretener, que están en la facultad porque lo decidieron y al no estar obligados no tienen más que aceptar ciertas reglas de juego.

En términos de Bourdieu⁴ nosotros como docentes aún detentamos el poder simbólico de nominación en el campo Académico, establecemos las reglas del campo en el cual se juega la educación superior. ¿Pero estamos evaluando de modo correcto nuestro capital simbólico? ¿O en realidad todos ganaríamos más si empezamos a pensar (los) y pensar (nos) desde otras y nuevas posiciones en el campo?

Muchas veces pensamos que al introducir cambios a pedido de los estudiantes en términos de *cediendo* como si eso fuera una pérdida, cuando en realidad podríamos (y quizás tendríamos que) pensar esos cambios como un modo de promover la construcción intersubjetiva del conocimiento. Pareciera que los requerimientos de los estudiantes llegan a nosotros con un filtro pre-construido que nos hace recepcionarlos como un reclamo de menos: menos exigencias, menos lecturas, menos horas de cursadas, menos trabajos prácticos. ¿Eso es lo que dicen o eso es lo que escuchamos? ¿Validamos la interpelación por parte de los estudiantes como legítima o sólo las recibimos como otra queja con poco fundamento?

Con esto no se pretende caer en una situación demagógica en la que cualquier petición del estudiantado se considera válida y legítima solo por el actor que la pronuncia, pero tampoco es siempre inválida bajo el supuesto de un estudiantado que busca el modo de *zafar* lo mejor y más rápidamente posible.

Es verdad que es poco probable que los estudiantes nos exijan a los docentes que en vez de cuatro unidades el programa tenga cinco, que quieren leer más libros, duplicar el número de trabajos prácticos, tener finales obligatorios en todas las materias y que los teóricos no solo sean obligatorios sino además de 3 horas en lugar de 2. Pero tampoco estos pueden ser los únicos fundamentos que estemos dispuestos a atender.

Posiblemente la cuestión no sea medirlo en términos de más o menos, sino en términos de “diferentes”. Es poco probable que un estudiante exija más, pero sí es muy probable que esté exigiendo distinto.

La cultura es la sonrisa que brilla en todos lados⁵ (incluso en Internet)

En rigor de verdad podemos encontrar que hay un grupo de materias que son muy valoradas por los estudiantes ya que sienten una afinidad directa entre la currícula y lo que es su perfil. Por el contrario, muchas críticas suelen estar dirigidas a las materias que no pueden relacionar directamente con su elección de carrera o su futura práctica profesional. Los estudiantes están en un curso por alguna razón, muchas veces suponemos cuál es esa razón, pero ¿cuántas veces se lo preguntamos? ¿Cuántas clases comenzamos con la

⁴ Pierre Bourdieu , Jean-Claude Passeron , Jean-Claude Chamboredon, *El Oficio de Sociólogo: Presupuestos Epistemológicos*, Siglo XXI Editores. Madrid, marzo 2008.

⁵ Estrofa de la canción “La cultura es la sonrisa” del autor argentino León Gieco editada en el disco “Pensar en Nada” en el año 1981.

intención de saber qué esperan de la materia que dictamos? ¿Estamos dispuestos a hacer modificaciones sobre la marcha al notar un menor o mayor interés sobre ciertos contenidos u otros? O, por el contrario, nos ajustamos a la convicción de que nosotros como docentes sabemos lo que es mejor para ellos.

Se puede intuir que por momentos y con los años, los docentes empezamos a sospechar que de antemano sabemos qué les gusta y qué no, qué esperar de ellos y qué no, qué nos van a exigir a nosotros como docentes y qué no. Quizás sea posible reconocer que estos supuestos actúen como un elemento limitante a la hora de generar más y mejores oportunidades para una construcción conjunta de intereses y conocimientos.

Por otro lado podría suponerse que los estudiantes también encuentran límites a sus propias potencialidades a partir de supuestos de lo que se espera de ellos. Si nosotros prejuzgamos lo que los estudiantes dicen o hacen y ellos a nosotros, toda forma de innovación se vuelve más compleja, tanto de un lado como del otro. En un no diálogo imaginario la situación sería:

Docentes: “Vamos a trabajar con guía de preguntas para lograr que los estudiantes vengan a las clases con los textos leídos”

Estudiantes: “Me anoto en esta comisión, total si hago las guías y voy a clase más o menos zafo”.

La reproducción de esta lógica cuatrimestre tras cuatrimestre no hace más que fomentar tensiones y frustraciones de uno y otro lado. La cuestión no es quién ni cómo empezó este circuito sino cuáles son nuestras posibilidades de modificarlo.

Hay un consenso generalizado en la comunidad académica de que fueron superados los tiempos en el que el docente era la voz autorizada de la enseñanza ante un grupo de alumnos a la espera de ser ilustrados por un conocimiento cargado de un aura sagrada. Pero la superación de este paradigma está generando que tengamos que construir uno nuevo, que al parecer hoy estaría a mitad de camino entre aquel y algo que se está gestando pero que no tiene aún una forma definida. Por momentos la sensación es que tenemos más claro el objetivo que el cómo lograrlo.

Por otro lado los estudiantes también están en este tránsito, ya no son esos alumnos pasivos a la espera de que el conocimiento derramado les llegue a cuentagotas, pero tampoco aún toman una actitud definitivamente activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta instancia transicional no es ajena a un mundo que cambia. Hoy nos encontramos con un cuerpo docente cuya mayoría se formó previo a la existencia de Internet (o incluso el uso de la computadora personal) frente a un gran número de estudiantes que se enmarcan en los llamados nativos digitales. Si bien las brechas generacionales entre estudiantes y

docentes existieron siempre, en la actualidad esa brecha también es tecnológica y comunicacional.

Mientras que muchos aún nos estamos acostumbrando a la preponderancia del email sobre el teléfono, los estudiantes se comunican por Whatsapp. Cuando les pedimos que se reúnan a realizar un trabajo práctico, es posible que haya un gran intercambio vía Skype o Hangouts, si tienen alguna consulta su primer recurso será Google o Wikipedia.

Ante esta realidad ¿cómo podemos hacer para incorporarla y generar una mejor sinergia y trabajo conjunto?

Ensayando de un modo muy asistemático algunos intentos de respuesta, se puede pensar que durante años la crítica repetida fue que se leen fragmentos de textos fotocopiados por la imposibilidad de comprar libros completos por ser muy caros. Muchos de esos libros hoy están disponibles gratis en Internet y son accesibles desde múltiples dispositivos. Quizás podríamos fomentar a los estudiantes a que se acerquen a ese material de manera virtual. Quizás suponemos que porque a muchos de nosotros nos gustan más los libros en papel que los ebooks o nos molesta leer de una pantalla, a los estudiantes les pasa lo mismo. Reconociendo que la primera fuente de consulta de los estudiantes será Google podríamos recomendar una serie de sitios con información confiable o bibliotecas virtuales.

Haciendo uso de ese gran acervo de información que hay disponible podríamos ver las calles de la Europa donde escribió Marx; fotos de Buenos Aires modernizada a la que refiere la Teoría de la Dependencia o usar el Google Maps para geolocalizar las zonas más pobres de la Ciudad de Buenos Aires.

Incluso podríamos fomentar trabajos prácticos diferenciados en los que algunos grupos se reúnan a trabajar de manera virtual y otros presenciales y debatir los resultados de cada una de estas experiencias.

Ensayar nuevas formas de conocer, aprender y enseñar es un desafío vigente en todo proceso educativo.

Volver a los 17, después de vivir un siglo⁶

Cuando muchos de nosotros cursamos nuestras carreras de grado el mundo era un poco distinto que como lo conocemos hoy. No solo no había Internet ni telefonía celular, en muchos casos no había fotocopias y un poco más atrás en el tiempo ni centros de estudiantes, ni ciertas carreras en las universidades ni libertad de pensamiento.

Según nuestro paso vital por un tiempo histórico social determinado vamos construyendo una particular forma de ver el mundo. En términos de Therborn⁷ hemos sido sometidos a

⁶ Estrofa de la canción "Volver a los 17" de la cantautora chilena Violeta Parra editada en el disco Las últimas composiciones en el año 1966.

una ideología que nos interpela en tres modos: ontológico, valorativo y de factibilidad. De alguna manera se configura nuestra visión en la cual discernimos lo que existe de lo que no, lo bueno de lo malo y lo posible de lo no posible.

Según la época en la que hayamos cursado la formación de grado, quienes eran nuestros docentes nos habrán hecho sujeto de diferentes críticas. Quienes se formaron en democracia no supieron de las implicancias y peligros de intentar estudiar y pensar en dictadura; quienes leyeron en fotocopias no supieron lo que era estudiar *de verdad* de un libro entero; quienes usan Google no saben lo que es pasar horas en una biblioteca.

Con más o menos años de distancia, quienes hoy ocupamos el rol docente fuimos estudiantes. Haciendo un ejercicio de memoria podríamos recordar qué decían nuestros docentes de nosotros como alumnos. Quien más, quien menos, pareciera ser que todos alguna vez sentimos que fuimos parte de una generación que leía menos que la anterior, estudiaba menos que la anterior, la tenía más fácil que la anterior, no se tuvo que sacrificar tanto como la anterior, se esforzaba menos que la anterior, etc.

Quizás nos encontremos con un significativo número de coincidencias entre las objeciones de entonces y las actuales. Pareceríamos formar parte de ese imaginario generalizado en el que todo tiempo pasado implicaba más esfuerzos y sacrificios y que los jóvenes actuales tienen menos preocupaciones y desafíos que los que nosotros enfrentamos.

Al volver a los 17 años (o 18, cuando empezamos nuestras carreras) recordemos que fuimos estudiantes que queríamos aprender, pero también a veces *zafar*, que hubo materias que disfrutamos y otras que padecimos, docentes que recordamos con cariño, algunos se convirtieron en maestros o referentes y otros que nos han aburrido irremediabilmente. Nosotros fuimos bastante críticos o apáticos con nuestros profesores como a veces sentimos que los estudiantes son hoy con nosotros.

Por suerte el mundo cambia, no todo tiempo pasado fue necesariamente mejor y hoy docentes, estudiantes tenemos más y mejores posibilidades y oportunidades de comunicarnos para favorecer la construcción conjunta de pensamiento crítico.

⁷ Therborn, Goran: *La Ideología del poder y el poder de la Ideología*. Siglo XXI, Madrid, 1987. Prefacio, Introducción y Cap.1

Bibliografía citada

Bourdieu, Passeron y Chamboredon, *El Oficio de Sociólogo: Presupuestos Epistemológicos*, Siglo XXI Editores. Madrid. 2008.

Therborn, Goran: *La Ideología del poder y el poder de la Ideología*. Siglo XXI, Madrid, 1987.

Prefacio, Introducción y Cap.1

Castoriadis, Cornelius: "La crisis del proceso identificatorio" en *El avance de la Insignificancia*, Eudeba, Bs.As. 1997.