



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Carrera de sociología
Escuela de pregrado

Los legatarios:

La carrera de derecho como proceso de socialización y reproducción social

Memoria para optar al título de Sociólogo
Conrado Soto Karelovic

Profesor Guía:
Claudio Duarte

Santiago de Chile, año 2019

Los asignatarios a título singular, con cualesquiera palabras que se les llame, y aunque en el testamento se les califique de herederos, son legatarios: no representan al testador; no tienen más derechos ni cargas que los que expresamente se les confieran o impongan.

Código civil de la República de Chile, artículo 1104

Tabla de contenido

Resumen y palabras clave	1
Introducción	2
Antecedentes teóricos.....	6
Dimensión reproductora.....	8
Dimensión socializadora.....	13
Relevancia y esquema de la investigación.....	21
Capítulo 1: El colador: capital cultural y adscripción institucional	25
Objeto de estudio: La facultad de derecho.....	25
Resumen del plan de análisis.....	27
Principales resultados.....	28
El capital cultural es necesario pero insuficiente.....	35
Capítulo 2: La incubadora: poetas, políticos y promedios	39
Las perspectivas de los estudiantes de derecho.....	41
Responsabilidad.....	46
Libertad.....	60
Perspectivas alternativas.....	65
Político.....	66
Académico.....	68
Poeta.....	70

Adscripción e Interacción entre diferentes perspectivas.....	72
Capítulo 3: Carreras académicas: entre reproducción y socialización.....	77
La carrera académica del estudiante de derecho.....	80
Conclusiones.....	90
Bibliografía.....	98
Anexos.....	106
Anexo I: Esquema general de la investigación.....	106
Anexo II: La aproximación cualitativa.....	108
Anexo III: Concepto de perspectiva e interaccionismo simbólico.....	129
Anexo IV: El concepto de carrera académica.....	145
Anexo V: Cuestionario.....	162

Resumen

Esta investigación se centra en el éxito académico de los estudiantes de la carrera de Derecho en la Universidad de Chile, contrastando factores estructurales y subjetivos que permitan explicar las trayectorias de éxito diferenciadas al interior de la facultad. Los primeros fueron investigados a la luz de la teoría del capital cultural, desarrollada por Piere Bourdieu, a través de un cuestionario cuantitativo aplicado a los estudiantes. Los segundos factores fueron abordados principalmente mediante el concepto de perspectiva, acuñado por Howard Becker y anclado en la teoría del interaccionismo simbólico, utilizando una estrategia cualitativa basada en observación participante y entrevistas en profundidad.

Los resultados muestran que el capital cultural es un factor poderosamente explicativo de los resultados de los estudiantes, pero que por sí solo no es capaz de dar cuenta de las diferentes trayectorias encontradas. La investigación cualitativa descubrió que, además del éxito académico sancionado por la institución, existen otros criterios de éxito subjetivamente relevantes para los estudiantes. La adscripción subjetiva que los estudiantes adoptan respecto a estas distintas formas de éxito, desarrolladas culturalmente al interior de la institución aunque no sancionadas oficialmente, tiene un efecto explicativo propio sobre las trayectorias, que resulta complementario al explicado a través del capital cultural.

Los estudiantes desarrollan y adscriben a perspectivas alternativas que les permiten darle sentido a la perspectiva oficial avalada por la institución, que tiene los medidores instituidos de rendimiento a su centro. Tal proceso fue conceptualizado como la carrera académica del estudiante, donde éste atraviesa las distintas pruebas que la facultad le ofrece a través de sus conocimientos incorporados y las disposiciones desarrolladas, distinguiéndose un componente vertical y otro horizontal. Estos descubrimientos permiten discutir de manera más general dos dimensiones de las instituciones universitarias, aquí llamadas socializadora y reproductora, asociadas a las funciones de la universidad en nuestra sociedad actual.

Palabras clave: Educación superior, capital cultural, adscripción a perspectivas, éxito académico, carrera académica

Introducción

La discusión académica nacional actual sobre instituciones educacionales —ya sean universidades, colegios o liceos— parece **manejar simultánea y acriticamente dos discursos que vuelve contradictorios**. El primero refiere a que la educación es una institución de legitimación y reproducción de la estratificación social. El segundo sostiene que la educación es la clave para integrar a los sujetos al orden social y entregarles oportunidades para enfrentar las feroces desigualdades de nuestro sistema¹. Esta investigación pretende cuestionar ambas aproximaciones, mostrando que cada una revela ciertas características de nuestro sistema educacional, al mismo tiempo que esconde otras. El objetivo es presentar un aparato teórico y metodológico que permita analizar ambas dimensiones como parte de un mismo e intrincado proceso. La investigación empírica se circunscribe a una facultad universitaria específica, pero sus resultados pueden informar diseños que exploren todo tipo de instituciones de educación superior.

Como muchos autores han señalado², la sociología de la educación superior no posee un aparato o tradición coherente y sistemática. Por el contrario, existen una serie de investigaciones y propuestas teóricas que se centran en algún aspecto específico para explicar los efectos de las instituciones educacionales sobre otros procesos sociales. En un intento por sistematizar dichas incursiones, algunos autores han distinguido dos metáforas que permiten agruparlas: La universidad como **incubadora** por un lado, y como **colador** por el otro. La primera refiere a la función socializadora, donde las instituciones son responsables del desarrollo de actores sociales competentes e integrados a las complejas formas de interacción que las sociedades contemporáneas exigen. La segunda presenta a la universidad como responsable de regular la movilidad social y controlar el acceso a posiciones de privilegio, siendo su función la reproducción de la estratificación social. Ambas metáforas se encuentran relacionadas con los sistemas de evaluación formal presentes en prácticamente todas las instituciones, sea que se piensen como un

¹ Madero Cabbib, I y Madero Cabbib, C. *Between Equity and Differentiation: An Analytical Schema of the Social Function of Education*. International journal of sociology of education, Vol. 2(2), 193-214, 2013.

² Stevens, M; Armstrong, E; Arum, R. *Sieve, incubator, temple, hub: Empirical and theoretical advances in the sociology of higher education*. Annual review in sociology, Vol. 34, New York, 2008. pp. 127-151.

mecanismo legitimador para colar a los estudiantes menos privilegiados, o bien como una manera efectiva de medir los aprendizajes y disposiciones adquiridas.

Debido a que los investigadores suelen tener como objetivo determinar el efecto de la educación superior sobre la trayectoria de los sujetos —en tanto la universidad promete una transformación social y personal, y las instituciones educacionales suelen ser juzgadas según el cumplimiento de dicha promesa— el cuerpo de estudios refiere a las consecuencias del paso por la educación superior. Los autores exhiben sus adscripciones teóricas y preferencias políticas eligiendo uno de dos caminos posibles. El más popular —especialmente desde los 80— es el que aquí llamaré la **dimensión reproductora**. Me sirvo para nombrarla de los conceptos y términos acuñados por Bourdieu, en tanto parece ser el aparato más complejo y desarrollado para estudiar la función “coladora”. Sin embargo, varias conceptualizaciones se ajustan a esta línea: El “credencialismo” de Collins y el “código amplio” de Bernstein son solo algunos ejemplos. Coinciden en suponer que el paso exitoso por la universidad tiene como efecto fundamental el acceso a posiciones de privilegio, y este éxito a su vez está determinado por las condiciones sociales de origen de los sujetos. La transformación subjetiva, así como la adquisición de capacidades y competencias son así desestimadas como aspectos relevantes.

El otro camino —que exhibe menor sistematicidad y ha sido mucho menos desarrollado³— puede ser entendido como la **dimensión socializadora** de la educación superior. Aquí se pone énfasis en el aspecto experiencial e interaccional del paso por la universidad, implicando una transformación social y personal para los involucrados, “incubando” aptitudes y actitudes. Considera las consecuencias subjetivas del proceso de obtención de credenciales académicas y los aspectos culturales de las instituciones donde ocurre.

La presente investigación considera ambas dimensiones en un mismo modelo para abordar el paso de los estudiantes por la universidad, bajo el concepto de **carrera académica**. Plantea la trayectoria universitaria como un proceso donde las características culturales y organizacionales de la institución entran en juego con las disposiciones y origen social de los estudiantes, para producir carreras diferenciadas. Aunque dicho modelo permite suponer ciertas consecuencias para

³ La mayoría de investigaciones asociadas a esta dimensión son de hace más de 30 años, y se limitan a Estados Unidos. Las más recientes en general se han concentrado en la experiencia particular de la universidad en relación a características raciales o de género. Stevens, Armstrong, y Arum. *Op-cit*.

la trayectoria social futura, el eje está puesto sobre el proceso que atraviesa el estudiante durante su paso por la universidad. Implica un aspecto vertical —asociado a la dimensión reproductora— que refiere al éxito académico, medido como obtención de recompensas institucionalizadas y acumulación de capital cultural. Por otro lado, la dimensión socializadora es considerada como el aspecto horizontal de la carrera académica, que explica las disposiciones subjetivas adquiridas por el estudiante, en estricta relación con las obligaciones que la situación universitaria impone. El éxito es percibido como una adaptación personal a la situación, y se estudia a través del concepto de perspectiva. La aplicación de este modelo en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile corrobora que el fracaso y el éxito académico en este espacio social están determinados tanto por el capital cultural de origen como por la perspectiva que el estudiante adquiere durante. Además, este proceso implica una transformación subjetiva que orienta la utilización de capitales en la trayectoria futura del sujeto.

La investigación fue realizada en dos etapas. La primera concentrada en el aspecto vertical de la carrera, asociada a la dimensión reproductora, según la cual el origen social de los agentes involucrados —y específicamente el capital cultural de origen— resulta determinante para su éxito al interior del sistema académico. Siguiendo la metodología desarrollada por Bourdieu, y su uso del análisis multivariable, una encuesta cuantitativa fue aplicada a los estudiantes. Tendió a comprobar las hipótesis clásicas constatando que, en general, aquellos estudiantes provenientes de familias con mayores índices de capital cultural exhiben un mayor éxito académico que aquellos provenientes de hogares comparativamente menos privilegiados. Sin embargo, los resultados también mostraron que **el capital cultural es condición necesaria pero no suficiente para explicar el éxito académico de los estudiantes.**

La segunda etapa recurrió a una estrategia diferente, basada en la teoría del interaccionismo simbólico y en una metodología sostenida sobre observación participante y entrevistas en profundidad. Las investigaciones realizadas por Howard Becker en la universidad de Kansas resultaron centrales para entender el aspecto horizontal de la carrera académica, mostrando que **la situación de sujeción propuesta por la universidad obliga al estudiante a adscribir a ciertas perspectivas comunes que orientan el paso por la intuición.** El grado según el cual el estudiante adscriba a la “perspectiva del promedio” determinará la orientación al éxito académico que este

desarrollará —y a qué otros tipos de éxito dedica el resto de su tiempo y energía—, afectando a su vez la carrera vertical. El siguiente cuadro resume este acercamiento:

Cuadro N°1: Comparación de Aspectos en ambas dimensiones (reproductora y socializadora)

Aspecto/Dimensión	Dimensión reproductora (Colador)	Dimensión socializadora (incubadora)
Concepto	el paso exitoso por la universidad implica el acceso a posiciones de privilegio, y está determinado por las condiciones sociales de origen	El paso exitoso por la universidad implica una transformación subjetiva, y está determinado por la adaptación a la cultura universitaria
Autores	Bourdieu, Collins, Bernstein	Becker, Mingo, Horowitz
Operacionalización	Capital cultural	Adscripción a perspectivas
Técnica de investigación	Encuesta cuantitativa	Observación participante y entrevista en profundidad
Técnica de análisis	estadístico multivariable	Atribución de sentido contextual
Aspecto de la Carrera académica	Vertical	Horizontal

Sin embargo, para presentar de manera adecuada los fundamentos de esta investigación, resulta necesario un excursio que la posicione en el marco de la **sociología de la educación**.

Antecedentes teóricos

Comenzando desde el punto más lejano, en términos cronológicos y de abstracción, el primer antecedente a esta investigación son las teorías de Durkheim referidas a la educación como problema sociológico. Resulta especialmente significativo su famoso postulado según el cual

“la educación, lejos de tener simplemente por fin desarrollar al hombre tal como sale de las manos de la naturaleza, tiene por objeto extraer de allí un hombre enteramente nuevo; crea un ser que no existe, salvo en el estado de germen indiscernible: el ser social. Ella es la que nos enseña a dominarnos, a constreñirnos; es también, siguiendo sus necesidades, la que decide la cantidad y naturaleza de los conocimientos que debe recibir el niño, y lo mismo que es a través de ella que se conserva la ciencia adquirida por las generaciones anteriores, es también la que la transmite a las nuevas generaciones. Es, pues, la que forma en nosotros todo lo que supera la esfera de las puras sensaciones: nuestra voluntad como nuestro entendimiento son moldeados a su imagen”⁴.

Puede decirse que esta concepción representa una primera y fundamental opción teórica en el tratamiento sociológico de la educación y las instituciones educativas. Apunta a entender estas instituciones como socialmente situadas y determinadas. Contra el rol cuasi-mágico (y totalmente desvinculado del resto de las instituciones sociales) que la filosofía y la política clásica le asigna a la educación, esta aproximación tiene por principio quitarle tal privilegio, insertar las instituciones educacionales en el continuo de relaciones sociales que las condicionan y en las que son condicionantes. Sin negar sus especificidades particulares, se apunta a mostrar que estas instituciones no funcionan en el vacío, sino que participan activamente en la constitución del orden social, especialmente (como se verá) en lo relativo a las trayectorias sociales y morales de los sujetos, pudiendo decirse —con Durkheim— que su rol esencial es constituir y transformar (o socializar) al sujeto mismo.

El primer y principal problema en el estudio de la educación es que normalmente no la entendemos como “un conjunto de prácticas y de instituciones que se organizan lentamente en el curso del tiempo, que son solidarias de todas las otras instituciones sociales y que son expresión suya, y que, por tanto, como ocurre con la estructura misma de la sociedad, no pueden cambiarse

⁴ Durkheim, Emile. *Educación y sociología*. Editora Babel. Bogotá, 1976. p. 65.

cuando se quiere”⁵. Esta importantísima consideración es la que entra en juego en los constantes debates actuales respecto a la educación, donde se debe tener cuidado, como planteaba Bourdieu, de no pedirle al sistema escolar cosas que éste no puede hacer.

Como desarrollo del planteamiento anterior, La sociología de Durkheim provee otra distinción de suma importancia, y que ya se vislumbra en el primer pasaje citado. Ésta refiere a las dos “funciones” (en términos Durkheimianos) que cumple la educación; dos características que permiten entenderla en tanto inserta en la estructura social.

“La sociedad no puede vivir si entre sus miembros no existe una suficiente homogeneidad: la educación perpetúa y refuerza esta homogeneidad, fijando de antemano en el alma del niño las semejanzas esenciales que exige la vida colectiva. Pero, por otra parte toda cooperación sin una cierta diversidad, sería imposible: la educación asegura la persistencia de esta diversidad necesaria, diversificándose y especializándose ella misma”⁶.

Así, el primer referente para la sociología de la educación hace evidente la pertinencia de las dos dimensiones antes planteadas. En primer lugar, se puntualiza el rol fundamental que tiene la educación para constituir sujetos sociales, para desarrollar agentes y transformar sus trayectorias. Podríamos llamarla la función socializadora de la educación. En segundo lugar, se hace referencia al traspaso de conocimientos y a la reconstitución de lo social. Podríamos llamarla la función reproductora de la educación. Estas son, justamente las dos líneas que este proyecto pretende enfrentar en la investigación.

Resulta esencial en este punto, sin embargo, tomar distancia de la teoría Durkheimiana, en tanto su carácter aún demasiado ilustrado la separa de los desarrollos posteriores a este respecto. Tal como señala Dubet, en Durkheim la escuela es aun “ubicada bajo la empresa de un modelo cultural fuera del mundo, como una ciudad ideal”⁷. Es concebida como la “puerta de entrada” a la sociedad, ignorando el continuo de instituciones involucradas. Cabe entonces retomar estas dos dimensiones del problema desde los desarrollos contemporáneos en sociología de la educación,

⁵ Aschaffenburg, Karen y Maas, Ineke. *Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction*. American Sociological Review, E.E.U.U, 1997. 62: 573-587.

⁶ Durkheim. *Op-cit*.

⁷ Dubet, Francois. *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?* Texto de la conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre "Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina" organizado por el IPE/UNESCO en Buenos Aires, 24 y 25 de Noviembre de 2004. Traducido por Emilio Tenti Fanfani.

tomando asimismo el concepto de escuela como reemplazo de la abstracción filosófica a la que alude el término “educación”.

Puede decirse que el concepto “educación” es sociológicamente amorfo, en tanto es utilizado para explicar innumerables fenómenos, y distintas disciplinas pretenden monopolizar su utilización. La primera circunscripción del tema refiere por tanto a poner en el centro de la discusión a las instituciones educacionales, y estudiar desde aquí la importancia de las dos dimensiones antes planteadas. “toda la sociología de la educación de los últimos treinta años nos enseña que las desigualdades sociales siempre juegan un rol determinante en la formación de las desigualdades escolares, pero ella nos enseña también que la escuela misma, mediante sus métodos, sus modos de agrupar a los alumnos, sus maneras de orientarlos y de seleccionarlos juega en este campo un rol no despreciable”⁸. Debemos, entonces, considerar tanto la relación entre escuela y origen social como la relación del estudiante con la escuela misma (y viceversa).

A pesar de que puede reconstruirse un origen común para ambas dimensiones, los trabajos posteriores sobre el tema —tanto teóricos como empíricos— han privilegiado una o la otra. Por lo tanto, se analizan por separado los fundamentos de cada una, desde un enfoque que intenta pensar el fenómeno de la educación a partir de las instituciones donde toma forma.

Dimensión reproductora

Esta dimensión despega del rol diferenciador y asignador que Durkheim postula para la escuela. Para Durkheim, sin embargo, “la heterogeneidad que se produce así, no depende [...] de injustas desigualdades; pero no es menor”⁹. Este es un problema esencial que para el sociólogo clásico no resultaba relevante en el mismo sentido que los desarrollos posteriores le han dado. Por tanto, cobran importancia las líneas teóricas e investigativas propuestas por Bourdieu y Passeron, considerados como precursores de esta línea. Los autores se proponen analizar la compleja relación entre los orígenes sociales y los resultados académicos que obtienen los diversos estudiantes. En primer lugar, se establece que “el sistema educativo pone objetivamente en funcionamiento una

⁸ *Ibidem.*

⁹ Durkheim. *Op-cit.* p. 66.

eliminación de las clases más desfavorecidas bastante más total de lo que se cree”¹⁰, en tanto que (y en relación al sistema de educación superior francés) “de todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil, mayor en todo caso que el sexo y la edad y sobre todo más que tal o cual factor claramente percibido, la filiación religiosa, por ejemplo”¹¹. Cabe aclarar que esto ocurre luego de que los estudiantes han sufrido el supuesto “efecto homogenizador” de la educación pública (lujo del que no goza el estudiantado chileno, y que hace esperar que las diferencias serán más acentuadas).

Ahora bien, al considerar el planteamiento de Dubet anteriormente presentado cabe preguntarse por las formas específicas en que el origen resulta relevante dentro del campo de la escuela. Para abordar este problema las explicaciones basadas en el capital cultural se han vuelto una suerte de sentido común sociológico, aunque esto no implique —como veremos— que su utilización sea hegemónica. Por respeto a la inteligibilidad autónoma del texto, explicaré el consabido modelo teórico de manera sucinta.

Bourdieu insiste constantemente en que estos conceptos son mutuamente determinantes, por lo que resulta engañoso definirlos individualmente, sin embargo pueden separarse manteniendo las interconexiones. En primer lugar, un campo resulta de relaciones de fuerza en que agentes y/o instituciones en lucha por formas específicas de capital: poder económico, político, cultural. Intrínseco al concepto de campo es la noción de un espacio de posiciones, —por ejemplo, dominante, dominada- estructurado en términos de una disputa específica y generativo de competencias e intereses específicos. Un campo funciona simultáneamente como instancia de inculcación y mercado donde diferentes competencias reciben su precio. Por un lado, un campo es generado por relaciones de poder; No es un aparato¹². “En un campo, agentes e instituciones están en lucha, con fuerzas diferentes y de acuerdo a reglas que constituyen el espacio de juego, por la apropiación de ganancias específicas que están en juego en la lucha.

Aquellos que dominan el campo tienen los medios para hacerlo funcionar a su favor; pero tienen que tomar en cuenta la resistencia de los dominados. Un campo deviene un aparato cuando

¹⁰ Bourdieu, Pierre y Psseron, Jean-Claude. *Los herederos: Los estudiantes y la cultura..* Argentina, Siglo veintiuno editores, 2003. p. 13.

¹¹ *Ibidem.* p. 23.

¹² Cox, Cristian. *Clases y transmisión cultural.* Documento preparado para el seminario “Cultura escolar y cambio educacional”, de la red latinoamericana de investigaciones cualitativas de la realidad escolar, stgo. Chile, 16-28, julio, 1984.

los dominantes tienen los medios para anular la resistencia y las reacciones de los dominados. Esto es, cuando todo movimiento es desde lo alto a lo bajo y los efectos de la dominación son tales que la lucha y la dialéctica constitutiva del campo mueren”¹³.

Por otro lado, un campo es generativo de competencias, intereses y disposiciones específicas. O, más bien, las prácticas y relaciones típicas al campo se inculcan e incorporan en los agentes que los realizan, produciendo una mentalidad, un *habitus*. El campo es simultáneamente productor y producto de *habitus*.

“Las estructuras del *habitus*, cognitivas y motivacionales, inextricablemente morales y lógicas, son disposiciones inculcadas por las posibilidades e imposibilidades, las libertades y las necesidades inscritas en las condiciones objetivas de existencia de un grupo o clase. Los límites intrínsecos a la necesidad económica y social típica a una condición de existencia dada pesa sobre el mundo relativamente autónomo de la economía doméstica y las relaciones en la familia, proveyendo... las estructuras del *habitus* que son, a su vez, el principio de percepción y apreciación de toda experiencia subsiguiente”¹⁴.

Habitus corresponde a: “Sistemas de disposiciones durables, traspasables, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, esto es, como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones”¹⁵. El *habitus* es “estructurado” por el conjunto de condiciones de existencia propia a una clase o grupo a través de esquemas generadores de prácticas y obras, por una parte y de percepción y apreciación, por otra. “A través del *habitus*, la estructura de condiciones a la base de su generación gobierna la práctica, no vía determinismo mecánico, sino mediante las orientaciones y límites que asigna a las operaciones de invención de la práctica. La práctica es invención dentro de límites; ni creación impredecible ni reproducción mecánica”¹⁶.

Las disposiciones constitutivas de un *habitus* dado no se forman, no funcionan y no ‘valen’, más que en un campo específico, en la relación con un campo específico que es, por definición, una situación dinámica. Las mismas prácticas pueden recibir sentido y valores opuestos en campos diferentes, o en estados diferentes, o sectores distintos de un mismo campo.

¹³ Bourdieu, Pierre. *Cuestiones de sociología*. Alianza, Argentina, 1990. p. 130.

¹⁴ Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*. Siglo XXI editores, España, 2007. pp. 90-91.

¹⁵ Cox. *Op-cit.*

¹⁶ *Ibidem*.

El capital escolar, por ejemplo, recibe valores distintos en campos diferentes; en principio, un mayor valor en el campo de la cultura o del control simbólico que en el de la producción material.

“Un análisis de las bases sociales de generación de lo que va a ser reproducido por el sistema escolar, así como de las dinámicas de cambio de aquello a ser reproducido, debiera partir por considerar las relaciones ‘entre’ y ‘dentro’ de los siguientes campos o sistemas de posiciones que son productos y productores de *habitus* específicos y ulteriormente, de principios de reproducción cultural específico: campo de la producción, campo del control simbólico y campos del Estado. Asimismo, debiera considerar cómo principios de clase atraviesan tales relaciones”¹⁷.

Capital cultural, por su parte, refiere al total de ‘savoirs’ y ‘manieres d’user du savoir’, transmitidos imperceptiblemente en el contexto de las relaciones familiares. La familia transmite competencias lingüísticas y sociales, y un estilo o relación con la cultura cuya distancia respecto a los criterios de competencia cultural operante en la escuela varía de acuerdo a las clases.

La mayor o menor distancia entre capital cultural heredado y la cultura de la escuela determinará que la experiencia escolar sea de re-educación (confirmación discursiva de principios ya adquiridos prácticamente, esto es, invisiblemente en la socialización familiar) o aculturación (que implica adquisición discursiva de criterios que no han sido previamente incorporados). De acuerdo a la teoría, la escuela asume como iguales a individuos que no son culturalmente iguales y al hacerlo reproduce y legitima la distinción entre aquellos que poseen incorporado (en el cuerpo) un capital cultural de competencias lingüística y de relación con la cultura que es similar al transmitido por la educación, y aquellos cuyo capital cultural heredado obedece a otros principios (dominados).

Este desarrollo resalta la importancia de la cultura adquirida en el medio familiar. Así, las predisposiciones y los saberes previos que diferencian al alumnado hacen que la igualdad de condiciones que supone la enseñanza se dé de manera formal, pero no real. Asimismo, los autores retoman esta problemática en su libro “la reproducción”. Indagan en los mecanismos mediante los cuales “la institución escolar contribuye a reproducir la distribución de capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social”¹⁸.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. *La Reproducción*. LAIA, Barcelona, 1989. p. 12.

Al campo específicamente universitario le supone una forma específica de interés que toma parte en las decisiones de los sujetos, es decir: las prácticas “no aparecen como “desinteresadas” [...], sino que todas ellas están orientadas hacia la adquisición de prestigio, reconocimiento etc...”¹⁹. En efecto no hay ‘elección’ académica –elección de estudios, de postulaciones, de los métodos empleados, etc.- que no sea en alguno de sus aspectos una estrategia de ubicación al menos objetivamente orientada hacia la maximización del beneficio, es decir del reconocimiento susceptible de ser obtenido de los pares-concurrentes, los superiores y las autoridades de distinto tipo encargadas de proporcionar los reconocimientos simbólicos e institucionales. Lo que se intentará estudiar es cómo los capitales pasados son reconvertidos y reutilizados para la obtención de capitales futuros.

El centro está puesto aquí en el concepto de “capital cultural” en cuanto, para estos y otros autores, resulta gravitante en la explicación del éxito académico, estando a su vez fuertemente ligado al origen social (no solo en términos simples de ingreso, sino que buscando distinciones más finas al interior de las clases o estratos mismos). Así, se espera que los estudiantes poseedores de un mayor capital cultural presenten mejores resultados al interior de la escuela. Esto debido a que “los estudiantes más favorecidos no deben sólo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un “buen gusto” cuya rentabilidad académica, aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente”²⁰. Dicho en pocas palabras, se trata de estudiar cómo el capital cultural institucionalizado, objetivado, y sobretodo incorporado, constituye un agente dotado de potencialidades, y un *habitus* capaz de ejercer su influencia en el campo académico donde estos capitales son valiosos y reportan beneficios, es decir, éxito académico.

Ahora bien, la investigación estadística realizada mostró la gran (aunque no absoluta) efectividad de esta premisa. Luego del análisis de los datos obtenidos pudo observarse que efectivamente el éxito académico estaba determinado por una serie de factores relativos al origen social de los agentes estudiados. Una fórmula de evaluación del modelo mediante casos correctamente clasificados, un indicador de la capacidad predictiva del modelo, arrojó que el 77% de los miembros de la muestra habían sido clasificados correctamente. Aunque los resultados en

¹⁹ Bourdieu, Pierre. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba, 2000. pp. 75 – 80.

²⁰ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. *Op-cit. Los herederos...* p. 32.

la muestra no puedan ser estadísticamente atribuidos al universo en este caso, el origen social aparece como factor determinante para el éxito académico de los estudiantes de derecho, especialmente los indicadores relacionados al capital cultural. A pesar del gran poder explicativo de esta dimensión, los antecedentes tanto empíricos como teóricos sugerían considerar las especificidades de cada facultad y la relación que los agentes instauraban con su escuela en particular. Por lo anterior, esta dimensión también fue incluida en el instrumento, en el sentido que a continuación se detalla.

Dimensión socializadora

La dimensión socializadora pretende captar cómo la adscripción a las reglas del campo afecta el éxito académico de los estudiantes, rescatando aspectos que el enfoque de Bourdieu por sí solo deja fuera. A su vez, este paso requiere una discusión teórica respecto a la relación entre reglas y estrategias. Para Bourdieu, su divorcio teórico del estructuralismo (aunque podría argüirse que la relación continuó en concubinato²¹) está en parte mediado por la distinción por él realizada entre regla y estrategia. El autor propone que el estructuralismo confunde dentro del concepto de regla múltiples nociones que deben ser distinguidas, como por ejemplo entre reglas explícitamente formuladas, regularidades observables y normas sociales²². Al separar estas nociones pretende pasar de la consideración por las “reglas” a la consideración por las estrategias. Esto puede resolver, por ejemplo, el problema de la desobediencia y el abuso intencionado de las reglas²³.

La utilidad de estos enfoques para el estudio radica en que se encuentran más acá y más allá de la elaboración teórica de Bourdieu. Como señala Elster,

“Donde el economista suele explicar la conducta de acuerdo con la elección racional, el sociólogo más a menudo invoca la tradición, los papeles, normas, tratando estos términos como sinónimos para el propósito actual. La diferencia entre los dos enfoques surge muy claramente en el estudio de la delincuencia

²¹ Ver Bourdieu “Cosas dichas” y Ansart, Pierre. *Las sociologías contemporáneas*. Amorrortu editores, Argentina, 1990. pp. 40-42.

²² Bourdieu, Pierre. *De las reglas a las estrategias*, en “Cosas dichas”. Editorial Gedisa, España, 1988.

²³ Para dos interesantes explicitaciones de este problema, puede consultarse el libro “*Ousiders*” de Howard Becker y “*Crime and Custom*” de Bronislaw Malinowski.

y el estudio de la educación. En ambos casos, el sociólogo, o alguna caricatura del sociólogo, arguye que la elección de una carrera delictiva o de una educación superior en realidad no es tal elección, sino que el individuo se ve impedido a ciertos canales por normas o valores específicos de su subcultura [...] una teoría mucho más verosímil es que los valores determinan las preferencias y que las preferencias y el conjunto factible determinan, en conjunto, la conducta”²⁴.

Dentro de esta segunda visión podemos encontrar según Elster los estudios de Bourdieu y Passeron, ubicados entre las dos opciones mencionadas en el párrafo anterior. Elster propone la existencia de dos filtros. “El primero se define por el conjunto de limitaciones estructurales que reduce el juego de los cursos de acción posibles en abstracto y lo reduce al subconjunto mucho más pequeño de acciones factibles [...] el segundo proceso filtrador es el mecanismo que elige cual miembro del conjunto factible se realizará”²⁵.

Para Elster, el estructuralismo en su versión más extrema (objetivista) niega o reduce la importancia del segundo filtro, bajo la tiranía de las limitaciones estructurales. Por el contrario, la teoría de la elección racional, en su visión más extrema (subjetivista) le asigna toda la importancia al proceso de decisión racional dentro del segundo filtro, reduciendo la importancia del primero.

Los modelos de racionalidad limitada y racionalidad imperfecta, formas menos extremas del *rational choice*, permiten discutir teóricamente la importancia del comportamiento de los estudiantes. Al igual que los trabajos de Bourdieu, impugnan (aunque en sentidos diferentes) la pretensión de racionalidad de los agentes, y podrían considerarse parte integrante del interés por el juego universitario. Aunque la educación se constituya como un “espacio irreal” (en términos de Bourdieu) este resulta una clara oportunidad de obtención de beneficios. Podría considerarse como otra forma de resolver la pugna entre lo racional y lo razonable.

El modelo de racionalidad limitada, desarrollado por Herbert Simon²⁶ y otros, se articula en base a críticas empíricas y lógicas del modelo clásico de racionalidad de los actores. Empíricamente, rara vez se da el caso de que los agentes busquen deliberadamente el óptimo global en su conjunto factible. “Antes bien, tienden a fijarse alguna meta como una tasa mínima de

²⁴ Elster, Jon. *Ulises y las sirenas. Estudios sobre racionalidad e irracionalidad*. Fondo de cultura económica, México, 1997. pp. 253-255.

²⁵ *Ibidem*. p. 191.

²⁶ Ver Simon, Herbert. *A behavioral theory of rational choice*. Quarterly Journal of Economics, E.E.U.U, 1955. vol. 69, 99-188

ganancia, y luego adoptar el primer curso de acción que se les ocurre [...] y que satisface este requerimiento mínimo”²⁷. En términos lógicos, se argumenta que “las abstracciones implícitas en el modelo clásico de maximización son demasiado heroicas, y que el modelo nunca podría realizarse, ni siquiera en principio”²⁸.

Es en este sentido en que cobra especial importancia la determinación de fines —que no son nunca abstracciones racionalistas, sino más bien un ajuste las posibilidades entregadas por el campo— para ajustar los medios en concordancia. Para hacer operativo este ajuste entre campo y agente en términos de la delimitación de objetivos, podemos servirnos de la distinción hecha por Merton entre “grupo de origen” y “grupo de referencia”²⁹. Resulta plausible considerar que los nuevos grupos que entran al sistema educacional, adquieran los patrones de un grupo de referencia representado como “ganador del juego escolar”. La constitución de este imaginario de superación deseable y posible puede ser un importante factor explicativo del éxito académico. Sobre todo es relevante porque puede lograr una diferencia entre el estudio de la educación básica y la superior, donde la demostración consciente de interés ajustado a fines puede ser considerada una característica de los participantes y un elemento de contexto institucional.

Este enfoque pone el acento en la importancia de la dimensión estratégica, considerando (con Elster) que la capacidad propia de la racionalidad humana es esta forma de relacionarse con el futuro en términos de proyección no paramétrica (es decir, entendiendo el campo como un escenario cambiante donde las estrategias deben ser constantemente reajustadas para la consecución del fin). “En particular, la máquina es incapaz de esperar y de emplear estrategias indirectas. [...] La máquina es capaz de esperar si puede decir No a una mutación favorable, con el objeto de decir Sí a otra, aún más favorable, que llegará después”³⁰. En este punto cobran importancia las llamadas “estrategias indirectas” en tanto permiten la “sujeción del sujeto”, no necesariamente como preso irremisible de la estructura sino como agente racional (o razonable)

²⁷ *Ibidem.* p. 224.

²⁸ *Ibidem.*

²⁹ Merton, Robert. *Social Theory and Social Structure*. Glencoe III, Free Press, 1957, citado por Irurzun, Víctor J. *Un ensayo sobre la sociología de la conducta desviada*. ediciones Troquel, quinta edición, Buenos Aires, 1977. p. 29.

³⁰ Elster, Jon, “Going to Chicago...”. En Elster, Jon. *Economics. Análisis de la interacción entre racionalidad, emoción, preferencia y normas sociales en la economía de la acción individual y sus desviaciones*. Gedisa, España, 1997. p. 23.

que ve en esta sujeción beneficios. La sujeción a las reglas y normas puede verse como una estrategia indirecta de consecución de los fines que la propia institución universitaria provee.

Como señala Elster, “el castigo de sí mismo puede ser en realidad una técnica de control de sí mismo”³¹. Más precisamente, la adscripción a las normas y reglas de una institución puede ser un ejercicio auto impuesto de maximización local respecto a los beneficios que la propia institución entrega. Lo anterior puede observarse para el análisis que Elster realiza respecto a la “filosofía de la educación”. Sostiene que

“[el] desarrollo de las facultades morales e intelectuales del niño es algo parecido a una secuencia de cuatro etapas. En una primera etapa, el poder de los padres y del maestro no es más que un hecho bruto, aceptado tan solo porque no hay alternativa. En una segunda etapa, el niño sigue siendo impotente de rechazar la autoridad, pero ya es bastante racional para ver que no habría deseado hacerlo aun si hubiese podido. En una tercera etapa, el niño es física y jurídicamente capaz de rechazar la autoridad, pero se retiene de hacerlo porque ve que va en su propio interés el permanecer “atado”. En una última etapa, la liberación ocurre, a iniciativa de todas las partes”³².

En la tercera etapa, donde el agente se limita para su propio beneficio³³, aparecen diferentes formas de obediencia estratégica y autodisciplina, tal que pueden desprenderse una serie de estrategias que utilizan el medio como soporte para la consecución del objetivo (que no es otro que el propuesto por el propio medio).

Howard Becker también fue capaz de observar este tipo de prácticas cuando estudió la universidad de Kansas, descubriendo que los estudiantes de grado preocupados por sus calificaciones pasaban gran cantidad de tiempo calculando y volviendo a calcular cómo variarían sus promedios según las diferentes adjudicaciones de esfuerzo a distintos cursos. “Veamos, el curso de alemán dura cinco horas, de manera que si ocupo tiempo en eso, mi promedio subirá más que si estudio antropología, que solamente dura tres horas”³⁴.

³¹ Elster. Op-cit, “Ulises...”. p. 71.

³² *Ibidem*.

³³ Con todo, este no es aún un ejemplo del “atarse a sí mismo” que Elster propone en la tesis central del libro, en tanto resta la inclusión de mecanismos que restrinjan exteriormente sus posibilidades por propia elección.

³⁴ Becker, Howard; Geer, Blanche; Hughes, Everett. *Making the grade: The academic side of college life*. Transaction Publishers, Chicago, 1968. pp. 89-90.

Lo relevante aquí es considerar el uso de técnicas, como compromiso previo o apuestas privadas indirectas, para obtener máximos globales y sacrificar los locales. Esta consideración nos retrotrae a la importancia polifacética de las normas y la adscripción institucional como forma de acceso al éxito dentro del sistema universitario.

Para observar en su justa medida la relevancia de las normas dentro de estas instituciones, resulta necesaria una perspectiva que se abstraiga de la primacía de los agentes, y considere el universo de los condicionamientos externos que luego se internalizan (sin poner atención a si esto ocurre intencionalmente). En este punto resultan útiles y relevantes los planteamientos de Michel Foucault. Aunque dicho autor nunca postuló una teorización sistemática sobre la educación, sí propuso un esquema general sobre ciertas instituciones que parecen incluir la escuela, según sus propias afirmaciones.

El rescate que se ha hecho de esta línea por muchos sociólogos de la educación entrega un adecuado aparataje para estudiar la constitución de sujetos y trayectorias al interior de la educación superior. Esta línea pone el acento en el control y la constitución de sujetos, trayectorias y expectativas; en las formas de castigar y clasificar; en cómo la época de la escuela "examinatoria" da comienzo a una nueva forma de educar. Fuera de la mayor o menor dominación que se ejerciera sobre los estudiantes, el punto clave era el carácter científico, racional, de esta administración del aprendizaje. Así, La Salle

“sueña con una clase cuya distribución espacial refleje el grado de adelanto de los alumnos, el valor de cada uno, su mayor o menor bondad de carácter, su limpieza y la fortuna de sus padres. La clase conformaría así un gran cuadro ante la mirada clasificadora del maestro [...] Toda la conducta cae en el campo de las buenas y de las malas notas, de los buenos y de los malos malos puntos”³⁵.

Aparece así la pregunta por cómo las prácticas propias del campo universitario colaboran a constituir al agente capaz de llevarlas a término. Como establece Foucault, “Todo sistema educativo constituye un medio político de mantener o modificar la adecuación de los discursos al saber y al poder que llevan consigo”³⁶. En lugar de estudiar cómo el agente se sujeta a las normas, podemos ver como las normas sujetan al agente. Las instituciones aplicarían una mirada

³⁵ Kreimer, Roxana. *Historia del mérito*. https://www.academia.edu/3738487/Historia_del_m%C3%A9rito_libro_ Consultada el 2/8/2010.

³⁶ Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Lección inaugural en el Collège de France pronunciada el 12 de diciembre de 1970. Barcelona, Tusquets editores, 1980. p. 46.

normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Es este un elemento muy importante de las instituciones académicas (o de cualquier otra). “Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar. La disciplina organiza un espacio analítico”³⁷.

Este filtro otorga especial preponderancia a la idea de la adscripción a las pautas y las expectativas de la institución. Se trata de estudiar los discursos referentes al éxito académico, buscando aquellos que se presentan como la verdad ante la cual los estudiantes se enfrentan en su externalidad. Por supuesto, habrá que observar atentamente las relaciones entre este factor y los anteriormente presentados. Dicho de otra manera, examinar qué tipo de agentes están más predispuestos a adoptar los discursos y las reglas institucionales, en el amplio sentido de la palabra regla.

Utilizar estos dos filtros asociados a la dimensión socializadora no significa ignorar su carácter contrapuesto, sino reconocer su complementariedad. Se pretende que ambas representen un aspecto de esta dimensión. La preponderancia del primer filtro delimita el universo de las normas de la institución y su funcionamiento, de lo que podría entenderse como el discurso legítimo sobre el éxito académico en tal o cual institución. La preponderancia del segundo filtro pone el énfasis en la manera como el agente actúa en relación a esas normas. En conjunto, estas dos miradas permiten una comprensión más acabada de la Adscripción en cuanto tiene de social e institucional.

A pesar de que ambos filtros pueden utilizarse en el estudio de organizaciones concretas, existe cierto grado de incompatibilidad abstracta entre ambas visiones referida a la relación entre agente y estructura. Así, Foucault postula que “no se trata de preguntarle a los sujetos cómo, por qué, en nombre de qué derecho pueden aceptar dejarse sojuzgar (sujetar), sino de mostrar cómo hacen las relaciones efectivas de sujeción para fabricar sujetos”³⁸. Obviamente, este enfoque es irreconciliable en todo sentido con aquel que postula la primacía de los sujetos o agentes.

³⁷ Foucault, Michel. *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. Siglo veintiuno editores, Argentina, 2005. p. 147.

³⁸ *Ibidem*. p. 36.

Abandonaré por el momento las discusiones teóricas abstractas, en favor de conceptualizaciones que sirvan como herramientas para la investigación empírica. En este sentido, las teorías de Foucault toman una perspectiva amplia e histórica, que concierne al proceso de formación del discurso que gobierna actualmente las instituciones educativas. Nos basta entonces constatar la existencia de estas reglas sedimentadas que determinan la organización de las universidades. Los planteamientos de Elster, por otro lado, utilizan la educación como excusa para tratar problemas más amplios relacionados con el análisis lógico y abstracto del comportamiento y racionalidad de las personas. Para los fines de esta investigación, es suficiente puntualizar que los agentes actúan en consideración a sus propias preferencias y disposiciones, siempre limitadas por las posibilidades que ofrece el contexto.

Las investigaciones realizadas por Howard Becker —que exploraré en detalle más adelante— permiten integrar ambos filtros en el estudio de instituciones educativas concretas. Se concentran en la organización interna de dichas instituciones, y su efecto sobre los estudiantes que las atraviesan. El autor se enfoca en estudiar la situación de los estudiantes al interior de la universidad, poniendo de lado sus condiciones sociales de origen. Caracteriza la relación que los estudiantes entablan con la universidad como una de sujeción, donde aquel que desea permanecer debe cumplir las reglas y obligaciones fijadas unilateralmente por administradores y profesores. En este contexto, los estudiantes desarrollan una perspectiva común que les permite enfrentar las obligaciones compartidas, y que los nuevos estudiantes deben aprender y utilizar para ser exitosos. Dicha perspectiva concibe las calificaciones (notas) de manera análoga a la función que tiene el dinero en las sociedades capitalistas: ambas son recompensas institucionales desigualmente distribuidas que requieren un determinado trabajo para su obtención.

El centro de su investigación es el estudio de las estrategias que los estudiantes utilizan para cumplir las obligaciones impuestas y obtener las recompensas condicionalmente ofrecidas. Considera por tanto ambos filtros en relación a las trayectorias particulares de los estudiantes y las características organizacionales específicas de la institución. El modelo de Becker conformará la base de la dimensión socializadora para la presente investigación. Su concepto de perspectiva permite tomar en consideración la transformación subjetiva particular de cada estudiante, en consideración a las reglas que organizan el funcionamiento de la universidad. Sin embargo la adscripción diferenciada a estas es un tema que no fue muy desarrollado por el autor, por lo que

se echará mano de la tradición asociada al segundo filtro. Para comparar ambas dimensiones en relación a su explicación del éxito académico diferenciado, es útil el clásico esquema sociológico que distingue entre estructuras y agentes —utilizado por Archer³⁹ y otros— permitiendo expresar sus diferencias según el siguiente cuadro:

Cuadro N°2: Comparación de niveles en ambas dimensiones (reproductora y socializadora)

Nivel/Dimensión	Dimensión reproductora (Colador)	Dimensión socializadora (incubadora)
Estructura subyacente	Relación de capitales entre el campo educacional y el de origen (familiar)	Normas y cultura prevalentes en la institución educacional (primer filtro)
Efecto sobre el agente	Obtención de habilidades y disposiciones adaptadas en mayor o menor medida a las exigencias académicas (<i>Habitus</i> y capital cultural interiorizado)	Adscripción e integración diferenciada a patrones de comportamiento legítimos y premiados (Segundo filtro)

Luego de delimitar los aspectos teóricos relevantes, y redirigirlos a la distinción central entre dimensión reproductora y socializadora, es posible precisar la orientación y relevancia del siguiente estudio, lo que se llevará a cabo en la siguiente sección

³⁹ Archer, Margaret. *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge University Press, Cambridge, 2000.

Relevancia y esquema de la investigación

Ambas dimensiones son parte fundamental de la carrera académica del estudiante, concepto que solo puede ser abordado satisfactoriamente luego de analizados los resultados producidos por ambas dimensiones. Como ya se ha adelantado, su interés radica en analizar el tipo de trayectoria específica para este tipo de instituciones, evitando considerar al estudiante una simple víctima de la estructura, o un agente libre en pos de su propio perfeccionamiento individual. La **pregunta** fundamental que guía la investigación concierne a cuáles son las formas de éxito académico vigentes al interior de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile; y cómo el capital cultural de origen, así como las formas de adscripción subjetivas del estudiante, conforman una carrera académica que intenta conjugar estas distintas formas de éxito durante la trayectoria del estudiante al interior de la institución.

Para arribar a dicho punto, **el primer capítulo explorará los resultados obtenidos centrándose en la dimensión reproductora**. Se presentará la metodología cuantitativa que circunscribe el objeto de estudio y permite elaborar indicadores a partir de la teoría del capital cultural. Luego se presentarán los resultados de la aplicación de dicho instrumento, resaltando la importancia del origen social para explicar los resultados académicos obtenidos por los estudiantes, pero destacando también los límites que este enfoque supone y aquellos resultados para los que no propone una explicación satisfactoria. Por último, se realizará un análisis de las limitaciones encontradas en base a otras investigaciones relevantes, mostrando la utilidad de integrar la dimensión socializadora para suplirlas.

El segundo capítulo se concentrará en esta otra dimensión. Se expondrán los resultados obtenidos en la investigación cualitativa, haciendo énfasis en la conformación de perspectivas al interior de la universidad, así como la posición que los estudiantes toman respecto a ellas. Se mostrará que la adscripción de los estudiantes a las perspectivas vigentes tiene un efecto relevante e independiente sobre el éxito académico. Al final del capítulo se compararán estos resultados con los obtenidos por otras investigaciones, mostrando que son parte de una tradición persistente aunque difusa en el estudio de instituciones educacionales, resaltando también la importancia de integrar estos resultados a un modelo analítico más amplio. El anexo II detalla la propuesta metodológica asociada a este capítulo, mientras que el anexo III se extiende sobre la

conceptualización empleada, basada en el interaccionismo simbólico y cuyo elemento central es el concepto de perspectiva.

El objetivo del tercer capítulo es presentar el concepto de carrera académica como un modelo satisfactorio para integrar los resultados producidos al recurrir a ambas dimensiones. Se utilizará para analizar las trayectorias reveladas por esta investigación, mostrando que una explicación satisfactoria del éxito o fracaso académico debe considerar simultáneamente el proceso mediante el cual los estudiantes utilizan sus capitales y se adaptan a la perspectiva vigente, produciendo trayectorias que difieren en relación a cómo se combinan ambas dimensiones. Por último, la conclusión presentará la utilidad y alcance de esta investigación para informar el desarrollo de trabajos futuros que estudien el efecto de las instituciones educacionales sobre los sujetos que pretenden instruir. El anexo IV explica teóricamente el concepto de perspectiva, clarificando sus orígenes y alcances.

Para terminar, quiero destacar cuatro aspectos en los que me parece que la presente investigación resulta relevante, y puede por tanto aportar a futuros trabajos sobre el tema. El primero refiere a **la importancia de considerar los factores internos** que determinan los resultados externos de las instituciones educacionales. En otras palabras, para comprender los efectos que la universidad tiene sobre otras instituciones sociales, resulta esencial estudiar lo que ocurre al interior de las mismas. Según propone Juan Casassus, luego de un muy completo estudio de las escuelas secundarias de la región, “lo que ocurre dentro de las escuelas en América Latina tiene una influencia mayor en los resultados de los alumnos que lo que ocurre fuera de ella [...] Esta información es la contraria a las publicadas en varios estudios, que postulan un mayor impacto de los factores extraescuela”⁴⁰. El autor destaca que el clima que se forma al interior de la escuela, así como la percepción de los involucrados, resultan factores más relevantes que todos los otros combinados para explicar los resultados de los alumnos. La presente investigación pretende mostrar que lo mismo puede suponerse para la educación superior. Debido a que el enfoque de las investigaciones suele preocuparse más por los efectos de la escuela, deja de lado los factores subjetivos e interaccionales que determinan dichos resultados. Por otro lado, las más escasas investigaciones que se concentran en lo que ocurre al interior de las escuelas suelen observarlas de manera autárquica para destacar ciertos aspectos particulares que interesan política o teóricamente

⁴⁰ Casassus, Juan. *La escuela y la (des)igualdad*. Editorial LOM, Santiago de Chile, 2003. p. 144.

al autor⁴¹. Mi objetivo es comprender según su propia lógica las características de la interacción al interior de la universidad, para luego extraer de este conocimiento posibles explicaciones.

De lo anterior se deriva también una posición metodológica. Más que intentar generar un modelo abstracto que permita comprender toda institución social, el objetivo debe ser utilizar aquellas teorías y metodologías que permitan explicar la situación concreta a la que el investigador se enfrenta, para luego elaborar a partir de dichas explicaciones abstracciones de más alto vuelo. Esto implica que no debe recurrirse a una teoría que explique lo que la universidad debe ser, en atención a los resultados producidos y esperados, sino que **debe comprenderse primero qué es la universidad para aquellos que la conforman, y derivar de ahí lo que podría llegar a ser**. Por tanto, las diferencias abstractas que ciertas teorías o metodologías presentan no deben impedir su utilización conjunta cuando resultan pertinentes para enfrentar el objeto de estudio. La diferencia entre técnicas cuantitativas y cualitativas, por ejemplo, no debe impedirnos su combinación en la investigación empírica. Aunque puede plantearse que ambas responden a lógicas y metodologías diferentes, esto no debe constituir una imposibilidad para su utilización conjunta, sino que supone un desafío para la imaginación del investigador, obligándolo a considerar distintas dimensiones del fenómeno.

Asimismo, la preocupación por las estructuras y procesos sedimentados no debe hacernos ciegos a la importancia de las trayectorias individuales y los eventos singulares. En el ámbito específico de las instituciones educacionales, los resultados diferenciales obtenidos por distintos alumnos no deben presentarse como un correlato mecánico de las aplastantes estructuras sociales, ni como una gesta libre y soberana de autoconstrucción. La posición intermedia implica cuestionar tanto la concepción meritocrática que percibe a la escuela como un canje lineal de esfuerzo por logro; pero también la visión determinista que condena o eleva a los estudiantes antes de haber puesto siquiera un pie al interior del aula. La investigación empírica permite alejarse de estas dos caricaturas, mostrando que **el paso por la universidad está determinado tanto por lo que el estudiante trae de afuera como por lo que hace adentro de ella**.

Finalmente, pretendo mostrar que **la transformación objetiva y subjetiva que supone el paso por la universidad es consecuencia de la trayectoria concreta que el estudiante**

⁴¹ Por ejemplo Giroux, Henry. *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*. Praeger Publishers, California, 2001.

desarrolla de manera consciente, si bien constreñido por las obligaciones y posibilidades contextuales. En primer lugar, esto implica una preocupación preponderante por el proceso, alejándose de explicaciones estáticas y deterministas incapaces de procesar la agencia y el accidente. Por otro lado, supone también comprender que la organización concreta de las instituciones educativas no deriva de discursos filosóficos abstractos sobre el rol de la educación, ni de poderes invisibles que asignan y restringen las recompensas sociales. Al contrario, pretendo mostrar que **el haz de trayectorias posibles asociadas a instituciones específicas deriva de su propia historia cultural, organizacional e interaccional.** Una comprensión más acabada de estos procesos permitirá analizar, evaluar y regular las posibilidades de transformación que las universidades ofrecen.

Capítulo 1

El colador: capital cultural y adscripción institucional

Objeto de estudio: La facultad de derecho

Para estudiar la importancia de ambas dimensiones en el éxito académico de los estudiantes, elegí un lugar específico: La facultad de derecho de la Universidad de Chile. Una pequeña descripción de dicha institución resulta pertinente para contextualizar la investigación.

Su fundación se remonta al año 1842, ocupando su actual emplazamiento y organización desde 1938. Es una de las cinco facultades originales de la Universidad de Chile, y probablemente la escuela de derecho más prestigiosa e importante del país. Como los administradores se empeñan en destacar, sus aulas han albergado ministros de Estado, senadores, diputados, empresarios, historiadores, intelectuales, poetas y dieciséis presidentes de la república. Ha sido, en el pleno sentido del término, cuna de una élite privilegiada en la historia de Chile. Si aceptamos el consenso al interior de la escuela, en la actualidad “esta tradición de prestigio permanece indemne”.

Existen también datos externos que apoyan dicha visión: actualmente pueden encontrarse numerosos egresados de la facultad en las altas esferas tanto públicas como privadas, y una encuesta realizada por la Cefech⁴² muestra que la mayoría de sus estudiantes espera mejorar sus condiciones de vida luego de egresar. A pesar de ello sus patrones de ingreso no corresponden a una institución estrictamente elitista, y cerca de la mitad de los admitidos provienen de colegios municipales y particulares subvencionados, al mismo tiempo que un cuarto de los enrolados arriba desde otras regiones del país. En este sentido, presenta un patrón de ingreso más plural que otras escuelas de derecho, o que otras facultades de la misma universidad. Por tanto, un análisis preliminar podría presentar a la facultad como un bastión de la movilidad social.

⁴² CEFECH. *Encuesta de Caracterización de Estudiantes Universidad de Chile 2011. Análisis y Principales Resultados*, <http://fech.cl/wp-content/uploads/2012/03/INFORME-FINAL-ENCUESTA-CEFECH.pdf> (consultado el 03/10/2013)

Esta somera descripción permite también mostrar la pertinencia de dicho espacio como objeto de estudio, presentando una cultura institucional privilegiada donde al mismo tiempo convergen estudiantes de distintos orígenes sociales. La población objetivo sobre la que la investigación se enfocará —y dentro de la cual los resultados son directamente válidos— consiste en el grupo social comprendido por los estudiantes que cursan el Plan de Estudios de licenciatura en Ciencias Jurídicas y Sociales. Pretendo, por tanto, estudiar a los estudiantes de pregrado de dicha facultad, tomando en consideración las relaciones existentes entre los propios estudiantes, así como las relaciones entre ellos y el resto de la institución. Esta delimitación responde a las necesidades del estudio planteado, en relación a medidores claros del éxito académico; cantidades heterogéneas de “capital cultural” y “adscripción institucional”; constantes y sostenidas interacciones entre los participantes; canales establecidos de comunicación permanente, espacios comunes y otros factores. Excluí a los estudiantes de posgrado debido a que no parecen constituir un grupo homogéneo junto con el resto de los estudiantes; su ubicación y registro presenta mayores complejidades; y resultan menos interesantes en términos de la prevalencia de los elementos que esta investigación considera como relevantes.

El pregrado cuenta, para el año 2010, con 1251 estudiantes. Después de terminado el periodo de producción de información cuantitativa, consistente en la aplicación de un cuestionario auto-administrado, arribé a un total de 136 casos registrados. De estos casos 73 corresponden al sexo masculino y 63 al femenino, representando un 53% y un 46% del total de la muestra respectivamente. Los rangos de edad se encuentran entre 18 y 35 años, siendo el promedio 20.61 con una desviación estándar de 1.975. La muestra logró incorporar casos pertenecientes a todos los años cursados, a una gama relativamente amplia de condiciones socioeconómicas y nivel de estudio.

Respecto a la pertinencia de los resultados para la realización de un análisis apropiado, puede decirse que estos son suficientes aunque muy lejos de lo ideal. En efecto, se fijó como mínimo imprescindible la recolección de 100 casos para hacer viable el análisis. La obtención de un número superior a 100 permite la utilización de todas las técnicas estadísticas pertinentes y también datos que consideren la heterogeneidad y homogeneidad de la población investigada. Al ser un muestreo errático no probabilístico, la cantidad de casos no resulta formalmente un problema para la representación del universo, sin embargo, pareciera que los casos incorporados

son insuficientes para una extrapolación estadística estricta, en tanto los guarismos no permiten expresar correctamente la población origen⁴³. A continuación se presentan los lineamientos que guiaron el diseño de la estrategia metodológica cuantitativa, apuntada a captar la dimensión reproductora del éxito académico y detectar indicios de la dimensión socializadora.

Resumen del plan de análisis

La información obtenida fue analizada mediante el uso de técnicas estadísticas univariadas y multivariadas, en tanto el número de casos examinados así lo permite. Este es el instrumento elegido para la exploración de los datos y sus relaciones. Para la aplicación de estas técnicas utilicé el programa de procesamiento estadístico SPSS en su versión 11.5 y 15.0⁴⁴.

Construí tres variables relevantes: Capital cultural (CC), Éxito académico (EA), y Adscripción institucional (AI). Para la primera utilicé la escala desarrollada originalmente por Esomar (World Association of Market Research) y adaptada por Adimark para Chile⁴⁵, que pondera la educación y profesión del padre con una batería sobre artículos domésticos. El otro indicador es una batería de preguntas sobre prácticas y bienes culturales. Juntos entregan indicadores del capital cultural acumulado en cada caso. Como otras investigaciones corroboran, el elemento más decisivo es el nivel educacional alcanzado por los padres. La variable EA fue creada mediante la recodificación y combinación ponderada de distintas notas y puntajes obtenidos, asignaturas aprobadas o reprobadas y otros indicadores de éxito (ayudantías, ramos repetidos), que el encuestado reportaba sobre sí mismo. El análisis de ambas permite poner a prueba de manera sencilla la importancia del origen social para explicar los resultados de los estudiantes.

Sin embargo, incorporé también una variable para explorar de manera cuantitativa la importancia de la dimensión socializadora en el éxito académico. Llamé a esta variable

⁴³ Vivanco, Manuel. *Muestreo Estadístico: Diseño y Aplicaciones*. Editorial Universitaria, Santiago, 2005.

⁴⁴ Se utilizaron dos versiones del programa en tanto la última (15.0) excluye el protocolo HOMALS para el análisis de correspondencia múltiple, siendo este protocolo el más apropiado para la utilización de esta técnica sobre los datos obtenidos.

⁴⁵ Para una descripción detallada de este índice, visitar el documento creado por Adimark al respecto <http://www.microweb.cl/idm/documentos/ESOMAR.pdf>

Consultada el 26/11/2009

“adscripción institucional”, y consiste en una escala Likert que mide la importancia asignada a distintos indicadores de compromiso con las obligaciones y recompensas académicas (obtención del título, asistencia a clases, percepciones sobre puntualidad y esfuerzo, compromiso con el rol de la universidad).

Respecto a las técnicas de procesamiento de información, empecé con una aproximación exploratoria de frecuencias, correlaciones y otros mecanismos simples de análisis de datos. Luego recurrí a una regresión logística para generar un modelo parcialmente explicativo y predictivo del éxito académico. Esto me permitió desarrollar modelos predictivos, discriminar entre las variables de acuerdo a su importancia para la determinación de la variable dependiente (EA) dicotomizada, y realizar análisis de perfiles que agrupen casos según las variables⁴⁶. Incorporé además dos técnicas adicionales para complementar los resultados y dar cuenta de aspectos que la regresión múltiple no puede captar. En primer lugar, un análisis de tipología para caracterizar tipos de estudiantes, de acuerdo a las variables relevantes, siendo su objetivo encontrar tipos de estudiante al agrupar elementos en conjuntos (*clusters*) homogéneos en función de las variables de clasificación. Presenta la ventaja de que permite trabajar con variables de todo tipo, a pesar de los problemas de magnitudes diferenciales que pueden requerir recodificación. Finalmente, utilicé un análisis de correspondencia múltiple que permite estudiar la relación entre las categorías de las variables (ya no directamente los casos), proporcionando información más detallada respecto al campo de posiciones dentro del que se mueven los estudiantes. Más que hacer tipologías, esta técnica permite entender (incluso visualmente) la relación entre las categorías asociadas a las clasificaciones que el análisis de tipologías revela.

Principales resultados

El objetivo general del análisis consiste en elaborar un modelo para determinar la importancia del capital cultural respecto al éxito académico obtenido por los estudiantes. Además supuse que la variable adscripción institucional permitiría explicar aquella variabilidad en los resultados que no se encuentra relacionada con el capital cultural.

⁴⁶ García Jiménez, M. V., Alvarado, J. M. y Jiménez, A. *La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística*. Psicothema, España, 2000. 12(2), 248–252.

Luego de un primer estudio exploratorio de los datos determiné que estos se ajustaba a los supuestos requeridos para una regresión logística múltiple: Las variables se distribuyen con relativa normalidad y la cantidad de casos permite una estimación por máxima verosimilitud⁴⁷. La regresión logística predice el resultado de una variable categórica en función de las variables independientes o predictoras (categóricas y/o cuantitativas). A diferencia de la regresión lineal, no pretende predecir un valor numérico de la variable dependiente, si no la probabilidad de que ocurra el suceso asociado a una de las categorías de la variable dependiente dicotómica, en este caso el éxito académico⁴⁸. Como variables independientes se incorporaron los indicadores de capital cultural que el análisis mostró como relevantes. La siguiente tabla expone los resultados:

Tabla N°1: Regresión logística múltiple. Éxito académico (dicotomizado) como variable dependiente.

Indicadores de capital cultural	B	S.E.	Wald	Sig.	Exp(B)
profesión padre	.430	.232	3.438	.064	1.538
Nivel educacional padre	-.177	.223	.629	.428	.838
Nivel educacional madre	.126	.243	.268	.605	1.134
Profesión madre	-.175	.161	1.177	.278	.839
Suscripción a revista o periódico	-.014	.453	.001	.975	.986
Puntaje PSU	.893	.532	2.814	.093	2.442
Notas enseñanza media (NEM)	.247	.271	.834	.361	1.280
Posesión de CD's y DVD's	-.118	.171	.474	.491	.889
Posesión de Libros	.554	.267	4.321	.038	1.740
Actividades culturales	-.416	.285	2.139	.144	.659
Constante	-3.061	2.147	2.033	.154	.047

⁴⁷ Vivanco, Manuel. *Análisis Estadístico Multivariable. Teoría y Práctica*. Editorial Universitaria, Santiago, 1999.

⁴⁸ construida como una escala de notas, y luego dicotomizada para ajustarse a las necesidades de esta técnica

Elaboración propia mediante SPSS y datos obtenidos en la investigación

La figura presenta diversos coeficientes que permiten evaluar la incidencia de cada variable independiente en relación a la variable dependiente. Aunque ninguna de las variables independientes es una combinación lineal de las otras, puede suponerse cierta multicolinealidad, pero solo en la medida en que algunas variables constituyen aspectos del origen social en un sentido general. Los guarismos asociados al *odd-ratio* (B) permiten mostrar que los valores positivos se relacionan con un mayor éxito académico. La columna $exp(B)$ permite evaluar la fuerza de dicha relación, y se observa que las variables “profesión padre” (1.538), “Nivel educacional madre” (1.134) “NEM” (1.980), “puntaje PSU” (2.442) y “Posesión de Libros” (1.740) favorecen en mayor medida la ocurrencia del suceso “promedio superior a 5.0”. Resulta especialmente interesante que las dos variables con mayor peso no se relacionan directamente con el origen social, pero sí con el concepto de capital cultural y de trayectoria.

La importancia del puntaje obtenido en la PSU (aumenta casi dos veces y media la probabilidad de éxito académico) permite intuir el poderoso efecto que ejerce la trayectoria educacional pasada del estudiante sobre su éxito académico en la universidad, lo que es corroborado por el hecho de que el NEM es también un indicador relevante. La mayor posesión de libros en el hogar aumenta en 1.7 veces la probabilidad de mejores resultados académicos. Siendo este un medidor de capital cultural objetivado, atestigua la pertinencia del concepto de capital cultural como predictor de éxito académico en el análisis, separándolo del simple origen social en tanto nivel socioeconómico (medido tradicionalmente a través de la educación y ocupación de los padres, factores que aquí aparecen como significativos pero menos relevantes). Así, se corrobora que el éxito académico depende de una serie de factores asociados al capital cultural poseído por los estudiantes, así como a su trayectoria educacional.

Esta técnica de procesamiento permite además evaluar la pertinencia del modelo mediante los casos correctamente clasificados. El porcentaje de casos correctamente clasificados es un indicador de la capacidad predictiva del modelo. Los resultados señalan, como puede observarse en la figura N°2, que el 77% de los miembros de la muestra han sido clasificados correctamente. Un análisis más detallado del cuadro permite observar que el modelo resulta especialmente predictivo respecto al alto éxito académico. Dichos resultados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla N°2: Casos correctamente clasificados por el modelo de regresión múltiple

	Observados		Predichos
	Éxito académico (en escala 4 a 7)		Porcentaje Correctamente clasificado
	Entre 4.0 y 5.0	Entre 5.1 y 7.0	
promedio de Entre 4.0 y notas actual 5.0	17	24	41.5
Entre 5.1 y 7.0	7	88	92.6
Porcentaje total			77.2

Elaboración propia mediante SPSS y datos obtenidos en la investigación

La diferencia entre ambos porcentajes de clasificación correcta probablemente deriva de que el grupo de alto éxito académico es más pequeño y homogéneo, mientras que la otra agrupación presenta puntajes muy disimiles. Estos resultados corroboran el valor predictivo del modelo, mostrando que efectivamente las variables asociadas al capital cultural permiten explicar el mayor éxito académico obtenido por los estudiantes. Resaltan además que este es un proceso más complejo que depende en gran medida de la trayectoria del estudiante. El modelo es especialmente efectivo para clasificar correctamente a aquellos que obtienen un alto éxito académico, lo que podría indicar que el capital cultural es decisivo para un mayor éxito académico, pero que existen otros factores asociados a un éxito académico más modesto.

Para complementar la capacidad explicativa del análisis, recurrí a la variable “Adscripción institucional”, medida a través de una escala Likert. La utilización de un análisis de tipología me permitió clasificar los casos según las respuestas en esta variable, en relación al éxito académico y el capital cultural. El objetivo consiste en integrar otros factores explicativos, disociados del origen social, que complementan la importancia del capital cultural. La técnica permitió crear tres *clusters* (grupos) en base a esta variable, como puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla N°3: Análisis de tipologías en base a Likert de Adscripción institucional

Variables incorporadas/ grupos creados	Cluster		
	1	2	3
Adscripción institucional (Likert):			
Obtención de un título profesional	3	4	3
Autodisciplina	3	4	3
Asistencia y puntualidad	3	4	3
Respeto de los plazos	3	4	2
Respeto a las normas	3	3	2
Esfuerzo y merito	3	4	3
Éxito académico	52.18	48.38	20.04
Capital cultural	63.65	34.54	63.59

Elaboración propia mediante SPSS y datos obtenidos en la investigación

Se presentan tres grupos diferentes, que se ordenan según su puntuación en los distintos ítems de la variable AI. El grupo 1 está caracterizado por un puntaje medio de AI (3), un EA relativamente alto (52) y alto CC (63). El grupo 2 se define por alta AI promedio (4), relativamente alto EA (48) y bajo CC (34). Para el último grupo el puntaje de AI promedio es relativamente bajo (3-2), al igual que el EA (20), sin embargo poseen un alto CC (63). Lo anterior quiere decir que el primer grupo posee cierto compromiso con las obligaciones universitarias, al mismo tiempo que un alto capital cultural, y obtiene un buen rendimiento. El segundo grupo también obtiene un buen rendimiento pese a su bajo capital cultural, lo que puede explicarse por su alto compromiso con las obligaciones académicas. Por último, existe un tercer grupo que a pesar de tener un alto capital cultural, presenta un bajo rendimiento, que puede ser asociado a su falta de compromiso con las obligaciones universitarias.

El análisis de tipologías podría explicar así aquellos casos que no fueron correctamente clasificados por la regresión logística. En efecto, se encontró que un segmento de aquellos que obtienen malos resultados académicos exhibe un origen social similar al de los exitosos. La diferencia puede encontrarse en la disímil importancia que le otorgan a adscribir a las normas propias de la institución y la situación universitaria. Esto se confirma al constatar que existe también un grupo cuyo capital cultural es más limitado, pero que de todas maneras obtiene buenos resultados en virtud de su adscripción institucional. Aquellos con altos puntajes en estas categorías son poseedores de buenos resultados académicos “a pesar” de la carencia de CC.

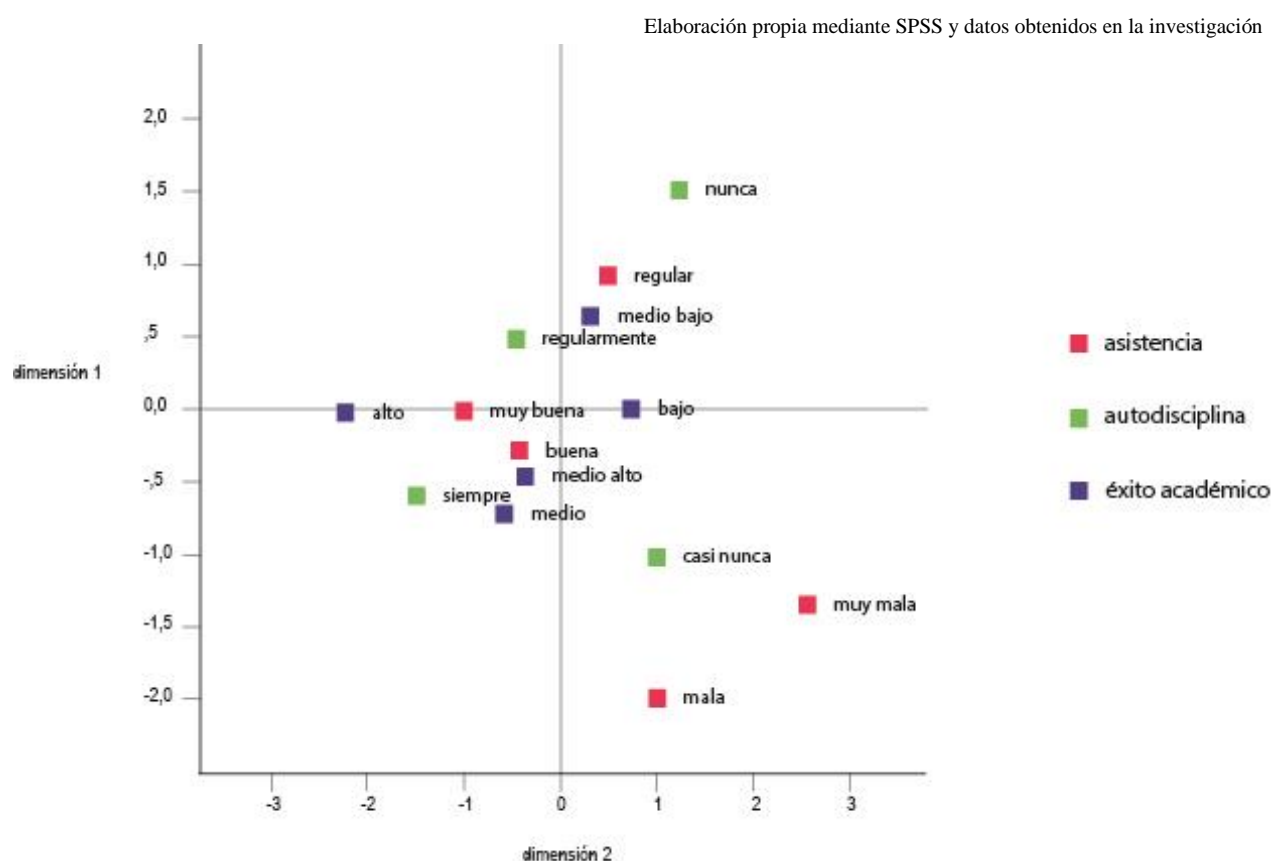
Puede implicarse, por tanto, que existe más de un camino al éxito académico, sin que sea necesario decir que este último está desligado del origen social. En efecto, se mantiene una relación estrecha entre lo que se ha denominado alta adscripción institucional y ciertos rasgos específicos ligados a la condición profesional de los padres y los colegios de pertenencia. La incidencia de colegios “emblemáticos” y padres profesionales que han triunfado mediante el trabajo y los títulos profesionales parecen ser indicador de alta adscripción institucional.

En tal sentido, se comprueba que el capital cultural es un factor determinante para predecir el éxito académico, pero no puede ser considerado en solitario en tanto la adscripción subjetiva a las obligaciones universitarias tiene un poder explicativo propio, que permite clasificar a los estudiantes. De manera anecdótica, cabe señalar que durante el proceso de validación del cuestionario los estudiantes destacaban la importancia de la llamada adscripción institucional para el éxito académico, a la vez que impugnaban la importancia del origen social.

La existencia de dos caminos hacia el éxito académico puede ser también mostrada mediante un análisis de correspondencia múltiple, que no clasifica a los casos sino a las categorías. Integré las categorías presentes en la variable éxito académico con aquellas pertenecientes a dos preguntas sobre autodisciplina y asistencia a clases, también relacionadas con la adscripción institucional. Esta técnica permite mostrar las categorías que se encuentran relacionadas entre sí, en un plano que las agrupa según su efecto sobre variables clasificadoras. Los resultados pueden observarse en el siguiente gráfico:

Gráfico N°1: Análisis de correspondencia múltiple (EA, Asistencia y autodisciplina)

Iteración	Ajuste	Diferencia iteración anterior
41(a)	,993904	,000008



La cercanía que exhiben en el plano las categorías permite sacar conclusiones en la misma línea del análisis anterior. Resulta claro que la escasa asistencia a clases y la ausencia de autodisciplina se relaciona con los malos resultados académicos. Al mismo tiempo, las categorías relacionadas con asistir regularmente y aplicar técnicas para auto-disciplinarse se encuentran cercanas a aquellas que evidencian mayores niveles de éxito académico. Los dos cuadrantes de la derecha agrupan al polo de categorías asociadas al bajo rendimiento, mientras que los dos cuadrantes de la izquierda concentran el polo opuesto.

Esto no hace más que corroborar el análisis anterior, y destacar la importancia de la dimensión socializadora para explicar el éxito académico. En efecto, estas variables tienen una influencia propia sobre el EA, diferenciadamente del NSE y el CC. Más que factores sobre-determinantes y complementarios, puede aventurarse que estos dos elementos presentan dos trayectorias diferenciadas posibles. Así, el compromiso con el estudio, la asistencia a clases, y el respeto por las obligaciones parecen ser un factor con influencia propia, refugio de aquellos privados de un origen social favorecido.

El capital cultural es necesario pero insuficiente

El precedente análisis permite corroborar la importancia del capital cultural para explicar los resultados académicos de los estudiantes universitarios, en coincidencia con los resultados de investigaciones similares en otros países de Latinoamérica⁴⁹, y también en Chile⁵⁰. Paralelamente, los resultados también muestran la importancia de la trayectoria educacional anterior respecto al rendimiento presente. Sin embargo, el descubrimiento más interesante es la insuficiencia de estos factores para explicar de forma completa los resultados académicos obtenidos por los estudiantes. En otros términos, el capital cultural debe ser utilizado activamente por los estudiantes para rendir efectos útiles. Así, el concepto de “adscripción institucional” permitió representar dicho componente subjetivo, que la literatura especializada también ha destacado como relevante y explicativo⁵¹.

Si es efectivo que lo que Bourdieu ha llamado *habitus* incluye también las formas de socialización e incorporación de las prerrogativas sociales al interior del agente, cabe preguntarse cuál es la utilidad de distinguir esta dimensión y estudiarla por separado. Esto parece útil (si no necesario) en tanto varias investigaciones⁵² han señalado que a pesar de la riqueza y originalidad

⁴⁹ Mella, O y Ortiz, I. *Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos*. Revista latinoamericana de estudios educativos, xxix, 1, Mexico, 1999.

⁵⁰ Arenas, Loreto. *Estudio de los factores explicativos del rendimiento académico de los alumnos de la escuela de ingeniería y ciencias de la Universidad de Chile*. Memoria para optar al título de ingeniero civil industrial. Universidad de Chile, Colección tesis. Santiago, 2003.

⁵¹ Porcel, E; Dapozo, G; Lopez, M. *Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa*. REDIE, Ensenada, v. 12, n. 2, p. 1-21, nov. 2010.

⁵² Lareau, Annette y MacNamara, Erin. *Moments of social inclusion and exclusion. Race, class and cultural capital in family-school relationships*. Sociology of education, E.E.U.U, 1999. pp. 37-53.

teórica de los planteamientos de Bourdieu, buena parte de los estudios empíricos que se ocupan de la reproducción de las desigualdades se han centrado en el concepto de capital cultural, dejando de lado los componentes subjetivos asociados. Entre estas omisiones resulta especialmente relevante destacar las siguientes:

“1) el valor otorgado a las formas que cobra el capital está estrechamente vinculado con un ambiente social o campo; 2) existe una importante diferencia entre la posesión y activación del capital; es decir, las personas que poseen un cierto capital social o cultural pueden, por un lado, decidir activarlo o no y, por otro, las habilidades con que éste se pone en juego no son uniformes, sino variables, y 3) Los dos puntos anteriores sugieren que la reproducción no es resultado de un proceso absolutamente determinado y estable, sino que existen discontinuidades y se dan negociaciones en forma constante”⁵³.

Así, la variable “adscripción institucional” representa un primer acercamiento a la dimensión socializadora. Permite constatar que ciertas prácticas y disposiciones subjetivas tienen un efecto relevante e independiente sobre el éxito académico.

La teoría del capital cultural permite ligar el desempeño académico con ciertas características ajenas a las instituciones educativas. A pesar de ello, La investigación empírica que se sirve de dicho concepto ha mostrado varios problemas que resulta difícil explicar desde el interior de la propia teoría. Por ejemplo, la influencia decreciente del origen social a medida que los sujetos reciben más años de educación, la importancia de otros factores ajenos al origen social en los resultados, la relativa independencia entre la habilidad para el trabajo académico y el contexto socioeconómico, y la imposibilidad de asociar una cierta cantidad de años de instrucción con niveles alcanzados.

En consecuencia, resulta necesario explorar las dinámicas al interior de la institución que reproducen estas prácticas y disposiciones asociadas al éxito, pues afectan de manera independiente el rendimiento sin que puedan ser adecuadamente explicadas por la teoría de la reproducción. Sin embargo, el concepto de adscripción institucional presenta también limitaciones, en la medida en que la variable construida es incapaz de abordar las condiciones que permiten la formación y reproducción de estas prácticas y disposiciones, conformándose con constatar su presencia o ausencia.

⁵³ Mingo, Araceli. *¿Quién mordió la manzana?* Fondo de cultura económica, México, 2006. pp. 137-138.

La importancia de considerar ambas dimensiones conjuntamente es también lo que me ha llevado a poner el énfasis en el éxito, en lugar del fracaso académico. Aunque ambas aproximaciones constatan la importancia de las evaluaciones formales para analizar las instituciones⁵⁴ —pudiendo incluso compararse las clasificaciones en las universidades con el dinero en las economías de mercado—, el fracaso ha sido más trabajado en la literatura, pues pareciera llevar a conclusiones más útiles en términos de desarrollo de políticas públicas. Esto debido a que en apariencia se encuentra estrechamente ligado con el fenómeno de la deserción universitaria, siendo este un tópico más sensible, pues compete directamente a la promesa asociada a la universidad, y su eventual incumplimiento. Si es cierto que para el sistema universitario chileno las tasas brutas de retención son cercanas al 50%⁵⁵, la deserción aparece como un problema relevante.

Sin embargo, Cuando estas explicaciones se concentran en los factores estructurales (origen social, nivel socioeconómico o capital cultural) tienden a elaborar modelos mecanicistas, pues aíslan un fenómeno concreto (el abandono de la carrera por parte del estudiante), y luego intentan circunscribir las características del estudiante que lo predicen. Mientras que pueden distinguirse distintos niveles y tipos de éxito, el fracaso académico suele plantearse como un evento definitorio y diferenciador, potenciando la clasificación taxativa de los estudiantes, y los modelos deterministas que explican tan estricta división. Centrarse en el éxito académico permite observar la otra cara de la moneda, poniendo atención en aquellos elementos que explican las distintas formas de permanencia de los estudiantes, para luego explicar a partir de ello el fracaso y la deserción.

Por otro lado, cuando los modelos explicativos del fracaso y la deserción se avocan a los factores subjetivos suelen caer en dos formas de individualismo metodológico⁵⁶. El primero de ellos puede denominarse “sicologicista”, y se centra en los factores motivacionales y actitudinales que llevan a los estudiantes a perder el compromiso con mantener su rendimiento. El segundo puede denominarse “economicista”, y explica el abandono como una consecuencia del valor

⁵⁴ Grodsky E, Warren JR, Felts E. *Testing and social stratification in American education*. Annual Review of Sociology (34). USA, 2008. pp. 385-404.

⁵⁵ Quintela Dávila, Gastón. *Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones de los estudiantes*. Revista Sociedad Hoy, Concepción, 2013. pp. 83-106.

⁵⁶ Madero Cabib, I y Madero Cabib, C. *Between Equity and Differentiation: An Analytical schema of the social function of education*. International Journal of Sociology of Education 2.2, Inglaterra, 2013. pp. 193-214.

decreciente que tiene para el estudiante permanecer en la institución, en consideración a los costos acumulativos que esto implica. Ambos enfoques desconocen el papel de la institución que encausa y restringe los esfuerzos individuales, específicamente en relación a la estructura de recompensas institucionales disponibles. La variable aquí creada para analizar la dimensión socializadora, llamada adscripción institucional, también presenta este problema. Aunque permitió constatar la importancia de esta dimensión, y asignarle un lugar en el análisis, resulta necesario profundizar en la relación entre las disposiciones subjetivas y las restricciones institucionales.

Así, a pesar de que la investigación reveló la importancia e incidencia de esta dimensión, permitiendo utilizarla para complejizar aquella relativa al Capital cultural, falló en dar cuenta de su especificidad propia, dándole una función más bien subordinada al origen social y vetando la posibilidad de realizar categorizaciones más finas y útiles a este respecto. La variable aparece como una caja negra, de la que se perciben sus efectos pero a cuya lógica no resulta posible acceder. El siguiente capítulo acometerá esta tarea, integrando un nuevo punto de partida que permita estudiar la dimensión socializadora en sus propios méritos, desligándola de la dimensión reproductora. Esta segunda aproximación no pretende negar los aportes de Bourdieu ni la importancia del origen social, sino complementar y enriquecer el estudio con un análisis más precisos de las características específicas de las instituciones educativas, y la relación de los agentes con ellas, incorporando visiones alternativas y complementarias —tanto teóricas como metodológicas—, para así robustecer el análisis de la carrera académica.

Capítulo 2

La incubadora: poetas, políticos y promedios

El principal problema de lo que he llamado la dimensión reproductora es su incapacidad para considerar el sentido que los agentes asignan a su relación con la institución. El capítulo anterior mostró que este aspecto subjetivo resulta esencial para comprender la diferenciación que se produce al interior de la facultad entre los estudiantes, así como el variable éxito académico que estos obtienen. Sin embargo, el aparato metodológico asociado a la medición del capital cultural tiende a subsumir tal aspecto, en la medida en que revela las características incorporadas de los sujetos, y no el sentido que entregan a sus acciones. Para explorar adecuadamente la llamada dimensión socializadora de la universidad, resulta necesario recurrir a un aparato metodológico que permita abordar esta dimensión en sus propios méritos, priorizando la exploración del sentido detrás de las acciones de los estudiantes, así como la relación subjetiva que estos entablan con su facultad.

Para construir un concepto de carrera académica que permita explicar la trayectoria de los estudiantes, resulta necesario reconocer la diferencia entre ambas dimensiones, para luego reintegrarlas en un modelo que las utilice conjuntamente, respetando su independencia relativa. Por lo tanto, este capítulo se concentrará en el aspecto socializador de la universidad, dejando momentáneamente en suspenso la dimensión reproductora. Para ello se utilizó una nueva aproximación, basada en metodologías cualitativas y en la teoría del interaccionismo simbólico, pues ambas privilegian la exploración del sentido subjetivo en los términos antes propuestos. La explicación detallada del aparato metodológico utilizado, basado en entrevistas y observación participante, puede encontrarse en el anexo II. La dimensión socializadora, protagonista de este capítulo, tiene a su centro el concepto de perspectiva, que se deriva de la teoría del interaccionismo simbólico y cumple un papel análogo al del capital cultural en la dimensión reproductora. En el anexo III puede encontrarse una pormenorizada exploración de este concepto, sus componentes y desarrollo teórico. De manera sintética, el concepto de perspectiva puede definirse como:

“Un conjunto coordinado de ideas y acciones que una persona usa al lidiar con una situación problemática...la manera común de pensar, actuar y sentir que tiene una persona en tal situación. Estos pensamientos y acciones están coordinados en el sentido de que, desde el punto de vista del actor, las acciones fluyen razonablemente de las ideas contenidas en la perspectiva. Similarmente, las ideas pueden ser vistas por un observador como uno de los posibles conjuntos de ideas que podrían formar la lógica subyacente para las acciones de la persona, a la vez que son vistas por el actor como proveedoras de una justificación para su manera de actuar”⁵⁷.

Becker y Geer propusieron este concepto para analizar las acciones colectivas de grupos relativamente homogéneos en términos de su relación con una institución. Las perspectivas persisten y son transmitidas en el transcurso de la interacción entre los sujetos; no son reacciones individuales a los problemas planteados por la situación, sino respuestas colectivas. Por tanto, puede entenderse como un concepto de alcance medio, en el sentido de Merton; Permite el encuentro entre las formulaciones teóricas del interaccionismo simbólico al mismo tiempo que presenta categorías y variables susceptibles de ser investigadas de manera empírica. En particular, se ajusta a la observación participante, en tanto ésta reúne tanto descripciones del comportamiento de las personas como declaraciones sobre las concepciones y justificaciones que acompañan esos comportamientos.

El concepto de perspectiva puede ser analíticamente dividido en cuatro componentes distinguibles en el análisis, y que no refieren necesariamente a como el sujeto actuante desarrolla, percibe o explica su comportamiento. Estos son: Definición de la situación, actividades, criterios de evaluación y metas generalizadas. El anexo IV presenta definiciones detalladas de los cuatro componentes.

Al recurrir a este aparato para explicar la relación que los estudiantes de derecho establecen con la facultad, debe recordarse que la perspectiva no es un ethos o estructura invisible para los sujetos, sino que son una serie de nociones y herramientas que ellos mismo pueden enfrentar con aceptación, resignación o rechazo

Los resultados muestran que la forma en que los estudiantes adscriben a la perspectiva del promedio, que se definirá más adelante, moldea su paso por la facultad, así como la transformación subjetiva que este implica. A pesar de que los estudiantes establecen una relación de sujeción con

⁵⁷ Becker. *Making the grade*. *Op-cit*. p. 5.

la facultad, esto no implica que su trayectoria esté dictaminada por las características de la institución. Por el contrario, las obligaciones que la universidad propone desafían al estudiante a forjar su propia trayectoria en base a las opciones que toma en este marco limitado. Así, esta aproximación intenta mostrar simultáneamente los constreñimientos institucionales y el ejercicio de autodeterminación que el paso por la universidad implica. Por lo tanto, considerar la dimensión socializadora permite alejarse de las explicaciones deterministas que se concentran en los efectos externos y desatienden el proceso interno —tanto institucional como subjetivo—, enriqueciendo la explicación del éxito académico.

Las perspectivas de los estudiantes de derecho

Esta sección detalla los resultados obtenidos mediante la investigación cualitativa. Su objetivo es analizar la vida cotidiana de los estudiantes en la facultad, mediante las herramientas adoptadas, para así dilucidar las perspectivas que guían su interacción, con un énfasis particular en la dimensión académica. Intento un análisis de los resultados que permita escrutar esta cotidianeidad y hacer generalizaciones al respecto. Los resultados producidos por el análisis cuantitativo serán puestos de lado por ahora, y las opciones teóricas tratadas como dadas, intentando que no intervengan en este análisis para así conservar su especificidad teórica y metodológica. Me serviré de las entrevistas en profundidad y las notas de campo recolectadas durante mi observación participante. Adicionalmente, utilizo como referencia el estudio realizado por Becker⁵⁸, pues proporciona muchos de los lineamientos que organizaron mi investigación.

Sin embargo, para comprender los aspectos más pormenorizados de la carrera académica, resulta pertinente delinear su carácter iniciático⁵⁹. Con esto me refiero a que el paso por la facultad implica una transformación subjetiva que permite al estudiante adaptarse a los desafíos asociados a la universidad, y también a la posterior vida profesional. La capacidad de los estudiantes para

⁵⁸ Becker. *Making the grade*. Op-cit.

⁵⁹ Eliade, Mircea. *Nacimiento y renacimiento: el significado de la iniciación en la cultura humana*. Kairós, Barcelona, 2001.

asimilar este proceso iniciático tiene consecuencias directas sobre su éxito académico. En palabras de un entrevistado:

“Lo que pasa acá es que la gente cambia después de entrar. Cambia mucho después de entrar. No es por irme en la cebollera “ay, todos cambiaron”, es una hueá objetiva. Uno conoce sistemas complejos y de repente a uno lo terminan metiendo en otras voladas” (Hombre, Segundo año).

La vida cotidiana de los estudiantes de derecho probablemente no difiere mucho —en sus componentes básicos— de la que resulta posible encontrar en otras carreras y universidades. Deben asistir regularmente a clases, estudiar para las evaluaciones y dedicar gran parte de su semana a distintas actividades al interior de la facultad. La mayoría asiste en bloques variables entre las ocho de la mañana y las seis de la tarde. Durante el final de semestre permanecen por periodos más largos en la facultad (estudiando o preparando trabajos)⁶⁰ y, en general, tienden a asistir menos regularmente a medida que avanzan en el programa académico. Esta relativa ausencia, sin embargo, es remplazada por trabajos y actividades relacionadas con la facultad y la carrera, pero que se realizan fuera de la misma (prácticas profesionales, congresos, etc...).

Si es periodo de exámenes me voy a encerrar a la biblioteca todo el día, salgo cada 10 minutos con alguna amiga o amigo con el que esté estudiando. Fumamos un cigarro, nos comemos algo, vamos al baño, damos una vuelta [...] En primero, segundo y tercero la gente va mucho a la Universidad. En cuarto y quinto no va nadie, porque están todos trabajando (Mujer, Cuarto año).

Al ser una carrera “de tiza y pizarrón”⁶¹ el programa académico no está organizado alrededor de talleres o laboratorios a los que los estudiantes deban asistir por largas horas. La mayoría de los ramos consisten en acercamientos teóricos o prácticos al ejercicio del Derecho, y requieren del estudiante aprender nociones teóricas abstractas (dolo, persona), códigos legales específicos (código civil, código del trabajo) o mecanismos estatutarios para realizar procesos legales (formar una sociedad, entablar una demanda civil). A medida que avanza el currículo deben

⁶⁰ Algunos estudiantes, sin embargo, prefieren desarrollar las actividades necesarias asociadas al final de semestre de una manera diferente. Mientras unos usan las mismas técnicas de estudio comunes al interior de la facultad -grupos de estudio de interacción y tamaño variable- cambiando solamente la locación, otros prefieren estudiar por su cuenta, en su hogar u otros espacios aptos.

⁶¹ En la jerga universitaria, esta expresión refiere a carreras que requieren una baja inversión para ser implementadas. La categoría se opone a las carreras que enseñan habilidades técnicas que requieren de equipos y materiales particulares. En oposición, estas carreras de pizarrón se basan en el aprendizaje de conocimientos abstractos, y por lo general resultan más baratas de implementar. Es interesante destacar que en esta facultad la mayoría de las salas de clases efectivamente están equipadas únicamente con un pizarrón para tiza (y poco más).

ser capaces de poner en práctica estos conocimientos en instituciones específicas (como la clínica jurídica donde llevan casos, asesorados por un profesor). En este sentido, utilizan la mayoría de su tiempo en la facultad asistiendo a clases y conferencias, estudiando de libros y códigos, y llevando a cabo procesos legales.

Lo anterior otorga a los estudiantes de los primeros años de la carrera una libertad adicional. Pueden acomodar sus deberes académicos a muchas locaciones y situaciones, debido a que no requieren una elaborada implementación (laboratorios, sistemas de archivos estacionarios, ropa formal) u organización (agendas horarias de clientes, horarios de atención de las instituciones pertinentes, documentos legales). La asistencia a clases disminuye a medida que los estudiantes avanzan en el programa académico, en tanto consideran más importantes y prioritarias nuevas obligaciones que contraen. Estas pueden relacionarse con el programa académico (clínicas jurídicas), deberes asociados a la carrera (trabajos y prácticas en estudios jurídicos), o a nuevas prioridades contraídas durante el transcurso por la facultad (grupos políticos, equipos deportivos). Esta variación en las prácticas suele estar asociada a un cambio en la importancia atribuida a las clases regulares y su rol en la formación profesional propia.

“En primero y segundo iba a todas las clases, no me perdía ninguna. Como que si me la perdía me sentía súper mal. Era como: “no, perdi una clase” y eran huevadas muy inútiles, yo ahora digo hueon hubiera hecho cosas mucho más interesantes en ese tiempo” (Mujer, Quinto año).

Los estudiantes sienten que su carrera les demanda mucho tiempo de lectura y trabajo, obligándolos a pasar largas horas dedicados al estudio. Al mismo tiempo, la facultad les ofrece muchas actividades alternativas —partidos políticos, talleres extracurriculares— y gran cantidad de compañeros con los que interactuar, en un espacio más bien reducido y con una carga horaria similar. Debido a esto, es común que los estudiantes organicen sus actividades académicas y extra-académicas alrededor de la facultad, y con compañeros de curso o carrera —muchos mantienen contacto con grupos sociales externos, pero se les hace más difícil—. Así describe una de las entrevistadas un día normal en la facultad:

Me despierto, generalmente tengo pruebas o exámenes, o tengo al otro día pruebas o exámenes, o tengo que entregar trabajos, o tengo no sé [...] Trabajo, así que voy algunos ramos, a los más importantes, porque hay profes a los que les gusta que uno vaya a clases, así que a esos hay que ir. O por lo menos yo me doy la tarea de ir. Entonces priorizo todo el día: tengo que ir hacer esto

en el trabajo, tengo que ir a esta clase, voy a ir a estas clases y voy a ir a trabajar, y después en las ventanas trabajo [...] Después en la tarde hago natación, y tengo igual extra programáticas de la misma universidad, como hacer natación u otros cursos como clínica jurídica que son en la tarde, que son cursos como de más grande. Pero, en general, siempre estoy siguiendo como cerca de la U, como por Bellavista, así que llego muy tarde a mi casa. Como a las 10 u 11. Me encuentro con amigos que no trabajan en la mañana, y con los que trabajan en la tarde [...] entonces igual tú ves siempre gente. Lo otro es raro es que, ponte, quieres estudiar ¿dónde estudias? A la biblioteca de Providencia: hay puros compañeros tuyos. En la u: puros compañeros tuyos. En los cafés literarios: puros compañeros tuyos. Así que, en verdad, siempre hay gente, mucha gente para estudiar. Es difícil estudiar entonces, porque uno quiere estudiar pero te pones a conversar y es como “ah, un café, un cigarro, cualquier cosa”. Y eso. Pero en general igual es exigente porque tienes tres o cuatro pruebas a la semana. Es mucho [...] entonces tienes que estar siempre con el ritmo pensando en la u: tengo prueba, tengo examen, tengo este trabajo que entregar, tengo este control, tengo mil cosas que hacer. Igual, yo voy hartito al cine, voy hartito al teatro. Igual me doy el tiempo en la noche, como salir con mi pololo. Estar con mis amigos. Y siempre como café. Eso es clásico (Mujer, Cuarto año).

Esta descripción permite, además, precisar otro aspecto clave en la vida de los estudiantes. Estos, en general, consideran que su situación actual está caracterizada a la vez por gran libertad y gran responsabilidad. En contraste con su experiencia escolar, esta nueva situación les entrega absoluta autonomía para administrar su tiempo, a la vez que el mundo al interior de la facultad (y sus alrededores) les ofrece muchas actividades en las cuales utilizarlo. Estas actividades son consideradas valiosas en distintos niveles; recreacional, formativo, político, etc.

Al mismo tiempo, sienten depositada sobre ellos una gran responsabilidad, en tanto la facultad demanda gran parte de su tiempo, e implica una serie de obligaciones académicas necesarias para continuar como estudiante en la misma. Por ejemplo, la cantidad de tiempo de estudio necesario para una prueba específica es muchas veces grande y conocida, siendo muy difícil obtener una nota satisfactoria sin esta dedicación. Así lo describe uno de los entrevistados: “Del colegio a la Universidad la mayor exigencia académica, empecé a manejar más mi tiempo, me soltaron más en la casa porque de repente me tenía que quedar en la casa de un compañero a hacer un trabajo y es en el colegio no pasaba porque no era necesario” (Mujer, Cuarto año).

Aunque no existe ninguna autoridad organizando formalmente su estudio fuera de clases, hay grandes riesgos asociados a ignorar los tiempos de preparación, o a incumplir los requerimientos formales para cierta tarea. Se interesan por permanecer como estudiantes de la facultad y la experiencia les parece valiosa en distintos sentidos, por lo que deben procurar obtener las notas que eviten su declive académico y eventual atraso, deserción o expulsión. Simultáneamente, están interesados en las recompensas asociadas a titularse y sienten transversalmente que esta nueva etapa ofrece un desafío mayor y más personal, en tanto es su elección y su responsabilidad. Lo anterior queda muy claro cuando los estudiantes hablan de su primer año en la facultad y la diferencia con su experiencia escolar:

“[el cambio] fue grande. Primero por el tipo de institución: mi colegio era una hueá conservadora... llegar a la Chile y, por ejemplo, ver compañeros dentro de la pileta, a hueones rayados, vestirse como uno quiera y toda esa hueá material a mí me encantó. Me enamoré un poco de entrar a la U durante el primer semestre, después con los ramos no. En ese sentido, sumamente bakan, la libertad. Imagínate la diferencia de horario entre de nueve a seis, a un horario que tú puedes acomodar, entretenido ¿cachay?...más académicamente ahí fue más complicado...llegaron los exámenes, era estudiar toda la materia de una y darte cuenta de que no tienes hábitos y de que no había aprendido bien a leer y que tenía que aperrar igual y entremedio hacer un trabajo. Ahí yo creo que de mucha suerte pasé todo. Porque estaba cantado que me tenía que echar una de las hueás fáciles por despreocupado. Así que este segundo semestre le puse pino” (Hombre, Segundo año).

Esta paradoja a la que los estudiantes se enfrentan resulta útil para rastrear el sentido que le otorgan a su experiencia cotidiana. En tanto sus interacciones están marcadas por la disyuntiva entre libertad y responsabilidad, el análisis puede servirse de dicho nudo problemático para dar cuenta de la organización de la experiencia de los estudiantes y extraer de ahí las perspectivas que les permiten enfrentar este problema. Así, analizaré en primer lugar la relación de responsabilidad que los estudiantes establecen con la facultad, para luego abordar su concepción de la libertad que esta les otorga. Debe recordarse, sin embargo, que esta paradoja bifronte es parte del mismo problema, y sus dos componentes solo son separados aquí con el objetivo de erigir un esquema descriptivo.

Responsabilidad

A pesar de las numerosas y evidentes diferencias entre los estudiantes, sus prácticas son homogeneizadas por las obligaciones y responsabilidades que la facultad les impone, dándoles un terreno común sobre el cual desenvolverse. Mientras permanezcan como estudiantes de la facultad deben esforzarse por observar en algún grado las obligaciones académicas que los profesores y la administración disponen, ya que de esto depende su permanencia en la institución. En este sentido, los estudiantes se encuentran sujetos a las disposiciones del cuerpo docente y administrativo, en tanto ellos otorgan las recompensas que para estos resultan deseables y que son en mayor o menor medida su objetivo. Por tanto, están llamados a organizar los demás aspectos de su vida alrededor de estos deberes académicos, y pueden vivirlo con diferentes niveles de frustración. Esta imposición resulta más fácil de incorporar en la medida en que los estudiantes puedan encontrarle un sentido y un objetivo. En un extremo, para aquellos que no logran esta disposición, la autoridad se les aparece como pura coerción arbitraria:

“Me carga la academia, me carga la relación alumno-profesor, como los viejos saben que tienen el poder y te lo restriegan en la cara en cada momento” (Mujer, Cuarto año).

“Siempre hay una cuestión jerárquica, siempre hay alguien superior a ti...porque es una carrera y tú nunca estás arriba” (Mujer, Quinto año).

Tal relación también fue detectada por Becker durante su investigación, y la describe de la siguiente manera:

“en el área académica los estudiantes se encuentran en una relación de sujeción frente a la facultad y la administración, que hacen las reglas y estipulan los procedimientos unilateralmente... tomadas en conjunto, la organización social y el sistema de actividad definido por las reglas de la facultad, en tanto son mediadas por los cursos y los grupos de estudiantes, constituyen las condiciones bajo las cuales los estudiantes construyen su definición de la situación y donde desarrollan su trabajo académico”⁶².

Para comprender esta relación de sujeción, resulta necesario comprender primero la motivación del estudiante para someterse a la misma. Como ya he mencionado, los estudiantes sienten que el desafío asociado a su paso por la facultad es su elección y su responsabilidad. Debemos entender entonces su interés por las recompensas ofrecidas en este desafío, para

⁶² Becker. *Making the grade. Op-cit.* pp. 43-45.

descubrir qué motiva al estudiante a jugar el juego que la facultad propone. En la terminología de Becker esto se conoce como “meta generalizada”, y en mi investigación aparece estrechamente ligada a la obtención del título profesional, a las pretensiones aparejadas a ser abogado, y a las expectativas de formación asociadas a la facultad. Posteriormente, intentaré mostrar que tal motivación es el punto de partida para construir la definición de la situación del alumnado.

Los estudiantes de la facultad de derecho asisten a clases y realizan los trabajos requeridos con el objetivo de convertirse en abogados. Aunque esto parece evidente, y en cierta medida lo es, permite resaltar un punto clave: con independencia de los otros intereses o proyecciones que los estudiantes puedan tener, o que la malla curricular pueda alentar, la misión fundamental del largo proceso ritual iniciático que compone el paso por la carrera es poder reconocerse y ser reconocido como abogado.

Este reconocimiento implica la obtención del título profesional asociado a la aprobación del programa, pero también al aprendizaje formal e informal del ejercicio de la profesión, al reconocimiento de otros profesionales de la capacidad y legitimidad para utilizar las redes, los conocimientos y los “poderes”⁶³ asociados a la profesión. Asimismo, considera el auto-reconocimiento como un practicante legítimo, un iniciado.

Lo anterior puede observarse claramente en la manera en que los estudiantes se refieren al título profesional, estando ligado para ellos a convertirse en abogado y finalizar el proceso:

“Para mí es súper importante aprender el derecho, para mí es súper importante tener el título, súper importante, yo creo que mi meta de ahora es poder egresar y sacar mi título... Para mí estar en derecho es simplemente tener que estar ahí para poder sacar mi carrera. No cumple un fin en sí mismo, ni me interesa el honor de la Universidad de Chile, nada. No tiene ningún sentido, es

⁶³ Estos poderes profesionales derivan del monopolio logrado por sus practicantes respecto al ejercicio de una amplia gama de funciones administrativas garantizadas por el Estado. Cuando las personas requieren o les es requerido realizar alguno de estos procesos, deben contar con un iniciado que los represente. Aunque dicha representación requiere el conocimiento experto asociado al estudio de la profesión, se requiere también, y por sobre todo, la aceptación dentro del círculo profesional en tanto practicante legítimo. Las asociaciones profesionales surgen al lograr este monopolio, y la mantención de sus poderes está determinada por su capacidad para sostenerlo y controlar estrictamente la entrada y salida de sus miembros. Por esta razón resultan importantes los rituales iniciáticos (el juramento, para médicos y abogados) y los castigos asociados al uso ilegítimo de dichos poderes (ejercicio ilegal de la profesión). El monopolio legítimo del uso de estos poderes profesionales es un elemento clave en el valor asociado al título profesional de abogado. Un análisis más detallado de este problema puede encontrarse en: Freidson, Eliot. *Professional powers: a study of institutionalization of formal knowledge*. The university of Chicago press, Chicago, 1986.

una herramienta que por desgracia ahora tenemos que utilizar, pero es una herramienta no más”
(Mujer, Cuarto año).

Convertirse en abogado no es, por supuesto, el único objetivo de los estudiantes. No lo es, en primer lugar, porque ningún estudiante de derecho es solamente eso, y los otros aspectos de su vida pueden ofrecer objetivos y necesidades más o menos apremiantes que sus metas educacionales. Una segunda razón, más interesante y atingente, es que los estudiantes pueden, y generalmente tienen o llegan a tener, otros objetivos relativos a su paso por la facultad. Estos objetivos suelen estar relacionados con otros aspectos de sus vidas y con el énfasis propio que entregan a la idea de convertirse en abogado. Asimismo, afectan la forma de enfrentar e intentar cumplir este objetivo fundamental. Por esta razón, resulta relevante comprender este segundo espectro de objetivos para tener un panorama más completo del paso por la facultad. Sin embargo, este ejercicio será más fructífero una vez se encuentre delineado el objetivo fundamental que todo estudiante debe observar si quiere permanecer como miembro del cuerpo estudiantil.

Para explorar esta meta generalizada, la obtención del título profesional resulta una ventana fundamental, en tanto es la representación formal y legítima del reconocimiento como abogado⁶⁴. Debido a esto, constituye también la principal recompensa institucional que los estudiantes pueden esperar de la facultad. Aun así, no debe pensarse que este es el único o principal componente de la “transformación”, pues toda la carrera juega un papel en este proceso. Las asociaciones de sentido que los estudiantes hacen entre el título profesional y su experiencia en la facultad permiten comprender las distintas dimensiones asociadas al objetivo de convertirse en abogado.

En primer lugar, el valor asignado al título universitario y al ritual de recibirse está estrechamente ligado con el prestigio que los estudiantes asocian con la condición de abogado:

“Además que, en general, toda la gente te ama porque estudias derecho, como:

- ¿qué estudias?-

⁶⁴ Es interesante destacar que este no es, sin embargo, el paso final de reconocimiento, pues el prospectivo abogado debe enfrentar un último proceso ritual antes de ser reconocido como tal. Aunque el ritual del juramento puede relacionarse estrechamente con algunas conceptualizaciones que aquí se desarrollarán, este tema no es cubierto en ningún sentido por la investigación. Esto tanto por diseño, en la medida en que este último reconocimiento ocurre en todo sentido “fuera de la facultad”, como por su nula relevancia para el material recabado y el modelo adoptado. Este aspecto es explorado en: : Freidson, Eliot. *Professional powers: a study of institutionalization of formal knowledge*. The university of Chicago press, Chicago, 1986. También en: Eliade, Mircea. *Op-cit*.

- Derecho-

-¿y dónde?-

-En la Chile-

-aaaaahhh-

No te dicen nada, es como gesto de admiración máxima: “aaaaahhh, en la Chile” y nada más...como “tócame, dame tu espíritu santo”. Te da un estatus brígido [fuerte] estudiar una carrera buena en una universidad buena. Quizás con los de medicina es más bakan” (Mujer, Quinto año).

Convertirse en abogado no es para ellos un cambio esencial en la persona, ni una prueba de sus capacidades intelectuales o espirituales. En realidad lo perciben como un reconocimiento externo que les otorga herramientas para desarrollar sus proyectos futuros

“(El derecho) es una herramienta para poder amortiguar todo lo que quiera hacer en el futuro; ya sea viajar, estudiar no sé una segunda carrera, no sé ir al teatro, ir a hacer muchas cosas que sé que voy a poder acceder en el corto plazo. No voy a estar parando como en situaciones de lagunas económicas ¿cachay? es más por un tema de seguridad financiera” (Hombre, Tercer año).

“Entonces yo encuentro que la carrera de derecho es una de las que me brinda más herramientas para poder desempeñarme en el mundo social con jerarquía: ser capaz de armar proyectos sin tener limitaciones materiales tan grande, como ser administrador de una fundación por ejemplo, o no sé, armar proyectos. Todo lo relativo a la administración pública. Igual encuentro que la carrera da una base súper fuerte, y lo relacionado con la política en sí misma también” (Hombre, segundo año).

En este sentido, los estudiantes de derecho tienen como norte convertirse en abogados para acceder a posiciones de prestigio y privilegio que les permitan perseguir sus ambiciones.

“hay una preocupación de gente por asistir y por ser como ejemplares en los ramos. No por una hueá en sí misma; sino por una motivación que puede estar dada por el poder, puede estar dada por alguna futura recompensa monetaria” (Hombre, Segundo año).

Estas ambiciones muchas veces están alejadas del ejercicio del derecho propiamente tal, y relacionadas con campos aledaños donde es común encontrar abogados (en política, por ejemplo). A veces, sin embargo, sus ambiciones se alejan totalmente de estos campos (por ejemplo, muchos me manifestaron su serio interés en seguir carreras literarias o musicales). Estudiar derecho es para ellos una forma de “abrir puertas”, utilizando el amplio abanico laboral aledaño que asocian a los abogados, o bien como una forma de asegurarse una solvencia financiera ejerciendo la profesión, que les permita perseguir, posterior o paralelamente, ambiciones menos rentables.

Resulta claro entonces que el reconocimiento como abogado se le aparece a los estudiantes como una meta valiosa y deseable. Sin embargo, existe otro elemento —parcialmente derivado de este objetivo— que resulta igualmente importante para explicar el comportamiento de los estudiantes. Convertirse en abogados no les parece solamente una meta valiosa, sino que también alcanzable. Esto se debe a que durante su paso por la facultad llegan a comprender de manera pormenorizada e integrada el procedimiento preciso que deben llevar a cabo para lograr el objetivo. En otras palabras, llegan a aprender qué se espera de ellos a cambio de las recompensas institucionales ofrecidas por la facultad. La relación de sujeción a la que los estudiantes se someten aparece entonces estrechamente ligada a su interés por completar las labores propuestas, y obtener así las recompensas que la institución monopoliza.

La definición de la situación, por tanto, tiene a su base nociones y acciones que pretenden lidiar con los problemas que surgen o pueden surgir en el cumplimiento de estas obligaciones. Esta definición no es unívoca ni normativa, pues cada estudiante construye su propia manera de atender sus obligaciones (y de ignorarlas). Pero los criterios según los cuales se construye este camino individual son compartidos, en tanto surgen de una misma posición institucional y de los entendidos comunes que allí circulan.

La primera aprensión a la que los estudiantes se enfrentan al ingresar a la carrera, sea de manera explícita o silenciosa, es esta: ¿tendré la inteligencia suficiente para completar esta carrera? Esto deriva de la idea (probablemente presente en el sentido común de la población general) según la cual para convertirse en abogado uno debe ser o convertirse en una persona inteligente. La perspectiva de los estudiantes de derecho, sin embargo, enseña a desechar este problema negando sus premisas. Aunque los estudiantes reconocen (y en cierta medida utilizan) esta noción de sentido común, su perspectiva se plantea en contra de ella. Es decir, una de las primeras cosas que el

estudiante aprende (tanto al enfrentarse a las tareas requeridas como al interactuar con sus pares) es que para estudiar derecho satisfactoriamente no se necesita ser inteligente, sino metódico.

“tienes que ser un seco para poder ser abogado y todo. No. Para mí eso es mentira, es un mito”
(Mujer, Cuarto año)

“para estudiar esta carrera no necesitas ser genio, necesitas ser constante. Esta carrera está hecha para la gente que estudia, y para la gente que no estudia no está hecha. A diferencia de lo que considero que es la gente que estudia ingeniería o medicina que son cabros que tienen que ser inteligentes de por sí, y que necesitan ser constantes y que son hijos del rigor” (Hombre, tercer año).

El axioma profesado por los estudiantes: “no hay que ser inteligente para estudiar derecho”, es también el reverso de una promesa silenciosa: “la facultad ofrece su recompensa a aquel que se somete a al estudio metódico de la disciplina”.

Este primer aprendizaje es clave, pues le permite al estudiante entender cuál es el trato que ha aceptado. En primer lugar, le permite precisar el carácter de la recompensa institucional a obtener. El estudio del derecho no lo convertirá de por sí en una persona inteligente o iluminada, sino que le permitirá obtener un título profesional con las características antes delineadas. En segundo lugar, le permite precisar cuáles son las tareas que de él se esperan en este trato -Así, le permite reformular la pregunta ‘¿qué debo ser?’ para convertirla en ‘¿qué debo hacer?’-. Una vez realizada esta transición de sentido, el estudiante puede enfrentarse al que es percibido como el verdadero problema: cómo realizar las tareas específicas que la facultad demanda para la entrega de recompensas. Rápidamente aprenden que esta relación de intercambio toma la forma principal de notas por rendimiento.

“el primer semestre me costó como ambientarme al ritmo de lo que es la lectura en la Universidad, pero ahora uno ya sabe el tiempo que necesita tomar para conseguir un buen resultado en una prueba” (Hombre, tercer año)

Por esta razón, consideran que las notas no se relacionan con su valía personal o sus capacidades. Es necesario obtener notas tales que permitan pasar los ramos. Además saben que la facultad, la universidad, los profesores, otras instituciones, y a veces los propios estudiantes, utilizan las notas como referencia para elegir entre ellos. Para aquellos que les asignan más

importancia, las buenas notas representan, en una persona, indicadores de disciplina y organización. Las buenas notas suelen ser asociadas a atributos personales positivos, pero para la mayoría no tienen implicancias fuera del ámbito académico, ni como indicador de conocimiento, aptitudes o inteligencia. En este sentido, algunos consideran válidas ciertas “trampas” —como copiar— para aquellos ramos donde el estudio no está asociado a un aprendizaje valioso. Para algunos estudiantes, estos ramos componen la mayoría de la malla curricular.

“lo que te pasan en derecho procesal te sirve para el grado[examen de titulación], porque cuando sales a trabajar te das cuenta que no se aplica nada” (Mujer, Cuarto año)

Durante su investigación, Becker encontró una similar importancia asociada a las notas.

"El material que hemos presentado indica que las notas son el principal valor institucionalizado de la Universidad. De las muchas cosas valiosas que los estudiantes pueden adquirir, las notas son las únicas que están formalizadas en un sistema oficial administrativo, y que aplica a todos por igual. Así, el sistema de notas es muy cercano a las operaciones de una economía monetaria, con las notas jugando un papel análogo al del dinero en la comunidad... cuando algo es comúnmente definido como valioso, y cuando las reglas formales definen su carácter para una sociedad y como debe ser utilizado, podemos hablar de un valor institucionalizado"⁶⁵.

Esta analogía permite entender que las notas son valiosas —y que no lo son por su valor abstracto, sino porque permiten canjear las principales recompensas institucionalizadas que la facultad ofrece.

Esto no quiere decir, sin embargo, que las notas son lo único que resulta valioso para los estudiantes. De hecho, al interior de la facultad existen otros logros posibles, que pueden resultar valiosos para distintos grupos. Sin embargo, solamente las notas tienen este carácter universal de valor ineludible.

"La definición de las notas como valiosas es común a todos los participantes de la vida universitaria, mientras que la definición del crecimiento intelectual o académico como valioso no es compartida por todos. Las notas son universalmente definidas como importantes porque están institucionalizadas... tener notas inadecuadas, asimismo, tiene consecuencias que no pueden ser ignoradas... Pero, habiendo alcanzado

⁶⁵ Becker. *Making the grade. Op-cit.* p. 55.

el mínimo sin el cual la participación es imposible, pueden entonces escoger no ir más allá, persiguiendo en vez otras cosas valiosas en otras áreas de la vida”⁶⁶.

La preocupación por las notas es ineludible. Si se desea permanecer en la carrera, existe un rendimiento mínimo que no puede ser esquivado. Sin embargo, para muchos estudiantes este mínimo es el óptimo deseable en términos de rendimiento, pues prefieren dedicar el resto de su tiempo a otros afanes. Lo anterior no significa que los estudiantes piensen solamente en la obtención de notas, pero estas aparecen ineludiblemente relacionadas con la mayoría de las situaciones que enfrentan en la facultad.

La obtención de notas debe ser entendida aquí como un proceso. En muchos sentidos, el paso de los estudiantes por la facultad está cimentado sobre las notas que van obteniendo a medida que avanzan. Estas se van acumulando, y su estado actual determina las posibilidades que al estudiante se le ofrecen en cada momento. Las notas determinan los ramos que pueden tomar, los profesores que les impartirán las clases, las asignaturas que deben repetir y los horarios de las mismas. Asimismo, determinan la cantidad de tiempo que pueden dedicar a otros afanes, pues si sus calificaciones son más bajas que el mínimo indispensable para aprobar las asignaturas deben dedicar mayor cantidad de su tiempo a subirlas.

Existe una expresión utilizada por los estudiantes, ilustrativa a este respecto: “estudiar con calculadora”. La carrera de derecho requiere de los estudiantes un uso muy limitado de sus habilidades matemáticas. A la inversa de carreras como ingeniería, donde las habilidades matemáticas son el principal requisito, e incluso sus estudiantes usan expresiones como “vamos a tener que aplicar el 10%” cuando se les requiere un trabajo escrito (refiriéndose a la ponderación de la prueba de lenguaje en el ingreso a las carreras de ingeniería). Por el contrario, La mayoría de los esfuerzos matemáticos de los estudiantes de derecho tienen como propósito calcular como “pasar justo” (obtener la nota necesaria para terminar con promedio 4, o aprobatorio, desde la posición de notas actual). La idea es conocer el esfuerzo de estudio mínimo necesario para obtener una nota que permita aprobar el ramo. Esto no se debe a que los estudiantes sean flojos o mediocres, sino que la carga académica demanda tanto de su tiempo que se ven obligados a maximizar la eficiencia del estudio de diversas maneras. Además, muchos de los ramos, y especialmente los que requieren el tipo de estudio más sistemático y demandante de tiempo, no

⁶⁶ Becker. *Making the grade*. *Op-cit*. p. 56.

son apreciados por los estudiantes como importantes para su formación académica o personal, ni como desafíos interesantes. El propio sistema de evaluación fomenta esta estrategia, en tanto los promedios finales de los ramos y de la carrera se redondean en valores enteros. Esto provoca que los estudiantes apunten a una nota específica y calculen los redondeos necesarios para obtenerla.

Puede especularse que esta tendencia será menos pronunciada en carreras y facultades donde las buenas notas sean menos escasas, y las recompensas asociadas menos deseadas. Esto no debe llevar a la suposición de que el ámbito académico se vuelve menos importante en estas carreras, sino simplemente que su expresión formal e institucionalizada es menos unívoca. Durante una conversación en la que participé, con un estudiante de cine y otro de derecho, el segundo argumentaba que le parecía absurdo hacer trampa en una carrera como arte o cine, dónde las notas o el título no son tan importantes y uno tiene que preocuparse de hacer buenos trabajos. Por el contrario consideraba que para su carrera hacía perfecto sentido, en tanto lo importante del trabajo académico era recibirse. Hacer buenos trabajos era visto por él como algo posterior o paralelo a su carrera académica.

En este punto, resulta posible identificar todos los componentes asociados a una perspectiva. En primer lugar una meta generalizada, representada por la obtención del título de abogado. El segundo elemento consiste en una descripción de las características de la organización que afectan a todos los que comparten la perspectiva. En este caso, todos los detalles respecto a la organización administrativa de la carrera (ramos y asistencias obligatorias, notas de eximición, modalidades de evaluación) que todos los estudiantes llegan a dominar en mayor o menor medida. Por último, considera las demandas que hace la situación a los participantes; las reglas, tanto formales como informales, que constriñen la acción; y las recompensas o castigos esperables como consecuencias del desempeño particular. En el caso de los estudiantes, esto se refiere principalmente al rendimiento académico esperado y sus implicancias. Tomados conjuntamente, estos elementos se denominan la “definición de la situación”. A su vez, esta definición considera una serie de actividades como razonables y esperadas (asistir a clases con ropa formal luego de haber procurado, aprovechar las semanas con pocas pruebas para actividades extra-académicas, pasar un largo periodo de enclaustramiento y estudio antes de los exámenes de grado). En el mismo sentido, proporciona un estándar para evaluar las acciones de otras personas, en relación a cómo

se enfrentan a esta perspectiva (estudiar mucho o muy poco, tomar ramos con buenos o malos profesores).

Uso el nombre “perspectiva del promedio” para designar la perspectiva más vigente e ineludible entre los estudiantes. Es aquella que los estudiantes no pueden ignorar mientras deseen permanecer como estudiantes de la facultad, ya que permite enfrentarse al problema de cómo permanecer en la condición de estudiante regular durante el programa de estudios. La he llamado así por tres razones. En primer lugar, es compartida por la generalidad de los estudiantes (y puede evaluarse a un estudiante en relación a su cercanía con ella). En otras palabras, es la tendencia central. La segunda razón es que alude al problema principal y constante de los estudiantes al desarrollar sus labores académicas: los promedios de notas que deben obtener para pasar los ramos y lograr sus objetivos. Finalmente, el nombre es una adaptación (lingüística y situacional) de aquella perspectiva hallada por Becker durante su investigación. El autor establece que:

“La perspectiva que los estudiantes desarrollan sobre su trabajo académico —podemos llamarla perspectiva del promedio— refleja el énfasis ambiental respecto a las calificaciones. Describe la situación en la que los estudiantes se sienten trabajando, las recompensas que deberían esperar de su trabajo académico, las acciones apropiadas a emprender en varias circunstancias, los criterios por los cuales las personas deberían ser juzgadas, y los conflictos relevantes para alcanzar la meta. En general, la perspectiva especifica el promedio de calificaciones como criterio de éxito académico, y dirige a los estudiantes a tomar aquellas acciones que les proporcionarán buenas- o por lo menos adecuadas- calificaciones.

Los elementos de la perspectiva del promedio son los siguientes:

Definición de la situación

1- La Universidad está organizada de manera tal que uno no puede permanecer como estudiante o graduarse sin recibir las calificaciones adecuadas. Aún más, otro número de recompensas que los estudiantes desean no pueden ser alcanzadas sin calificaciones suficientemente altas.

2- A un estudiante exitoso, uno que ha alcanzado madurez en la Universidad, le "irá bien" en su trabajo académico, independiente de cómo "ir bien" sea medido, demostrando así que es capaz de satisfacer las demandas del ambiente, y también de abrir el camino al éxito en otras áreas de la vida universitaria.

3- El “ir bien” en el trabajo académico puede medirse mediante las recompensas institucionales formales que uno gana. Ya que las recompensas académicas fundamentales son las calificaciones, el éxito consiste en tener un "buen" promedio.

4- Los intereses intelectuales o de otro ámbito pueden sugerir la búsqueda de recompensas diferentes a las calificaciones durante la experiencia académica. Cuando las acciones necesarias para la obtención de calificaciones entran en conflicto con otros intereses, estos últimos deben ser sacrificados.

Acciones

5- Para ser exitoso un estudiante debería hacer todo lo necesario para obtener "buenas" calificaciones, sin dedicar esfuerzo a ningún otro objetivo en el área académica hasta que este haya sido cumplido.

Criterios de evaluación

6- Debido a que cualquier estudiante que lo desee puede alcanzar calificaciones adecuadas, el fracaso en hacerlo es un signo de inmadurez. Las calificaciones, por tanto, pueden ser usadas como criterio para juzgar la valía personal de otros estudiantes y la propia.

7- Los académicos y administrativos pueden ser juzgados, entre otros criterios posibles, según cuán difícil hacen la tarea de alcanzar buenas calificaciones, o por lo menos adecuadas.

Afirmar que la perspectiva de los estudiantes enfatiza las calificaciones no significa que existe un estándar unitario para todos. Lo que es considerado "bueno" puede variar considerablemente entre distintos grupos de estudiantes...El promedio de calificaciones que resulta satisfactorio para un estudiante de ingeniería puede no satisfacer a un estudiante de economía, o viceversa. La definición de "buenas" notas depende también de las aspiraciones del estudiante en otras esferas de la vida universitaria. Las calificaciones reprobatorias no son satisfactorias para nadie, pero cualquier otro conjunto de calificaciones puede ser aceptable para algún estudiante en particular. A pesar de que el nivel de calificaciones aceptable varía de grupo a grupo, y de persona a persona, la perspectiva dirige a los estudiantes a que orienten sus actividades hacia la obtención de buenas calificaciones"⁶⁷.

Durante mi investigación, he encontrado abundantes y sistemáticos paralelos entre la situación descrita por Becker y la que yo he estudiado. Resulta claro que los estudiantes de la facultad utilizan la perspectiva del promedio como orientación fundamental para guiar su paso por la universidad, en tanto constituye una respuesta socializada y adaptada a los problemas que estudiar en la facultad ofrece. Sin embargo, existen dos sentidos en que el imperio de esta perspectiva no es absoluto: uno individual y otro colectivo. El primero refiere a la adaptación de los estudiantes particulares respecto a la cultura académica de la facultad. El segundo tiene que ver con la manera general en que la perspectiva del promedio, centrada en el aspecto académico

⁶⁷ Becker. *Making the grade. Op-cit.* pp. 33-35.

de la vida universitaria, se relaciona con otros aspectos de la vida de los estudiantes. Trataré en primer lugar la divergencia individual —pues permite corroborar la vigencia del modelo explicativo—, para luego complejizar la perspectiva del promedio al mostrar como coexiste y entra en conflicto con otras perspectivas en el transcurso de la vida universitaria.

El problema de la adscripción individual a la perspectiva puede ser abordado mediante una anécdota ejemplificadora. Durante una conversación con uno de mis contactos regulares, le hablé de un estudiante que había conocido recientemente. Mi contacto no lo conocía directamente pero habían estado juntos en un ramo, y me aseguró que era “raro”. Después de pedirle detalles al respecto me explicó que este estudiante tenía tanto la asistencia como las notas para pasar el ramo que habían compartido. Sin embargo, un poco antes del final del semestre lo botó (deserción formal de la asignatura). Para mi contacto este comportamiento no tenía explicación posible, sobretodo porque este ramo tenía relativa dificultad y era considerado un “cacho”⁶⁸. Al preguntarle al “raro” por sus razones para botar el ramo, me explicó que no se sentía preparado para pasarlo de manera adecuada y con un aprendizaje completo. Cuando le conté a mi contacto sobre estos motivos, el asunto le pareció igual o más absurdo, pues estas razones no tenían para él ningún sentido.

Según la perspectiva del promedio, adoptada en mayor o menor medida por la mayoría de los estudiantes, tener un buen promedio en un ramo es algo bueno y deseable. Sin embargo lo relevante es pasarlo (obtener un promedio final cuatro o superior), y resulta absurdo desperdiciar la oportunidad y el esfuerzo realizado en el ramo sólo por la oportunidad de una mejor nota —o de un aprendizaje más significativo— al tomarlo de nuevo. Luego de este evento, y al compartir más tiempo con el “raro”, pude observar que sus lazos con la facultad eran muy tenues y consideraba la posibilidad de dejar la carrera desde el momento en que entró a la facultad. En general no asistía mucho a clases ni tenía mayor contacto con los estudiantes.

Así, dicho estudiante era raro para los otros en tanto sus acciones y motivaciones no consideraban la perspectiva del promedio. Como propone Mills⁶⁹, cuando las personas hacen cosas

⁶⁸ Cuando los estudiantes se refieren con este término a una asignatura, pude inferir que no les parece interesante en un sentido práctico o intelectual, en tanto requiere principalmente el aprendizaje de criterios formales. Es un simple trámite que no les proporciona un aprendizaje significativo o una herramienta útil, y para pasarlo deben limitarse a memorizar ciertos materiales específicos y poder presentarlos organizadamente. Este tipo de asignaturas, que para algunos estudiantes componen el grueso de la carrera, son las que justifican la existencia de la perspectiva del promedio, en tanto proponen un intercambio de esfuerzo por notas.

⁶⁹ Mills, C. Wright. *Situated Actions and Vocabularies of Motive*, en *American Sociological Review*, V. Diciembre, 1940. pp. 904-9.

por razones que no son las estándar o aceptables en un mundo particular, se ven (para los miembros activos de ese mundo) como raros, locos, o perdidos. Uno de los mecanismos para reconocer a una persona socializada y confiable en un mundo particular es que los otros miembros de ese mundo entienden inmediatamente las razones de su accionar. La perspectiva del promedio, y las otras perspectivas con la que ésta entra en conflicto, incorpora los motivos válidos o esperables para las conductas dentro de la facultad.

Esto no quiere decir que todos los estudiantes pueden entender y predecir de inmediato las acciones de los otros. De hecho, las perspectivas incluyen también motivaciones conflictivas, tanto al interior de la propia perspectiva como en la relación de unas con otras. Esto permite, sin embargo, que los estudiantes puedan imaginar el conflicto motivacional de los otros en relación a un determinado accionar. Las motivaciones que no consideran estas perspectivas y sus contradicciones se le aparecen al estudiante integrado como raras o idiosincrasias, y se explican por las particularidades individuales de los así enjuiciados. Observar la excepción nos permite estudiar la regla. La rareza de este estudiante particular confirma la vigencia de la perspectiva del promedio y muestra que la adaptación a la misma es variable a nivel individual. El aprendizaje de esta perspectiva deriva del contacto con la institución, la cultura y los grupos sociales al interior de la facultad. En la medida en que el estudiante se integra a este mundo y se adapta a sus reglas —En otras palabras, cuando acepta la relación de sujeción antes planteada—, su adopción de la perspectiva se consolida.

Para abordar el segundo sentido en que el imperio de la perspectiva debe ser matizado, resulta necesario calificar uno de los hallazgos de Becker⁷⁰. Específicamente, el autor postula que la GPA incluye un “principio de prioridad”⁷¹, es decir, que los estudiantes deben desechar cualquier otra actividad ajena a la perspectiva mientras no hayan alcanzado un nivel de notas aceptable —en nuestro caso, esto significa obtener un promedio de por lo menos 4.0-. Esto no quiere

⁷⁰ Aunque el solapamiento entre los hallazgos de Becker y los míos es significativo, y puede atribuirse a los rasgos estructurales de las instituciones de educación superior, he encontrado también algunas diferencias. Probablemente, estas se relacionan con tres elementos; la diferencia entre las instituciones estudiadas, la distancia temporal entre ambas situaciones, y las diferencias culturales y estructurales entre ambos países. Un recuento acabado y sistemático de tales diferencias supera los límites y pretensiones de esta investigación. Me referiré exclusivamente a las discrepancias que resultan relevantes para comprender el modelo explicativo aquí planteado.

⁷¹ Este término no aparece en el texto de Becker, sino que responde a mi conceptualización de su análisis. Sin embargo, tal noción puede verse claramente delineada en Becker. *Making the grade. Op-cit.* p. 56.

decir que los estudiantes invariablemente dediquen todo el tiempo necesario a esta tarea, pero sí implica que tal principio de prioridad es visto entre ellos como razonable, apropiado y esperable.

No obstante, mi investigación reveló ciertos reparos a este principio que resultan relevantes para comprender la relación entre las perspectivas. En breve, las otras perspectivas no están en competencia con la del promedio ni se activan una vez satisfecha esta. Más bien, son simultáneamente competencia y complemento para la perspectiva del promedio. Antes de desarrollar este punto —y explicar en qué consisten las otras perspectivas—, resulta relevante considerar las razones detrás de esta discrepancia entre mis resultados y los de Becker. Creo distinguir tres: En primer lugar, la mayor importancia relativa de la perspectiva del promedio en la organización estudiada por Becker, donde las notas resultan aún más valiosas en tanto recompensa institucional. Además, y esta es la segunda razón, la importancia simbólica de las notas como medidor de la “madurez” resulta menos prevalente en el contexto que he estudiado. Por último, La menor importancia relativa que el propio plan de análisis de Becker otorgó a las otras perspectivas, resultado de limitaciones de tiempo y recursos más que de decisiones metodológicas⁷². Estas discrepancias cobrarán claridad y relevancia más adelante, pero ya dejan en claro que la mera obtención de notas —aspecto clave de la perspectiva del promedio— no logra explicar por sí sola el comportamiento de los estudiantes.

La perspectiva del promedio —como carta de navegación para la experiencia universitaria— es necesaria pero no suficiente. He propuesto antes que el paso por la facultad ofrece a los estudiantes nuevas responsabilidades y nuevas libertades. La perspectiva del promedio les permite afrontar las responsabilidades asociadas a la vida universitaria, pero no así las libertades que implica. El análisis de esta segunda dimensión nos permitirá entender de manera más completa la manera en qué los estudiantes se plantean el éxito académico.

⁷² *Making the grade. Op-cit.* p. 7.

Libertad

La responsabilidad que los estudiantes aceptan como parte de su vida en la facultad tiene sentido en tanto implica un trato que voluntariamente han adoptado. Por esta razón, la autonomía para administrar dichas responsabilidades, y la libertad que implica, es muy importante para ellos. Así lo plantea uno de los entrevistados:

“A mí en ese sentido igual me gusta hacerlo (asistir a la facultad) porque acá puedo llevar... puedo tener esa mini-vida del ideario liberal un rato. O sea, vivir sólo, que todo funcione, no tener ningún hueón que te moleste, hacer tus cosas según sus propios méritos. Y a la salida, claro, ya está más la vida en sí misma, están tus amigos por ejemplo, en mi caso la banda, mi activismo político. Pero claro, dentro de la facultad yo te digo que uno si quiere andar solo uno puede hacer la hueá que le plazca” (Hombre, Segundo año).

Si los estudiantes son homogeneizados por las responsabilidades asociadas a la perspectiva del promedio, las perspectivas alternativas presentes en la facultad permiten diferenciarlos.

Aunque la perspectiva del promedio considera todas las actividades necesarias para obtener la principal recompensa institucionalizada —el título de abogado—, esta no precisa qué debe hacer el estudiante con tal distinción, o a qué otras actividades debe dedicarse durante su paso por la facultad. A pesar de que los estudiantes perciben el valor social asociado a este título, lo conceptualizan como una herramienta que les permite acceder a diferentes posiciones de status en variadas instituciones. En este sentido, tienen libertad para desempeñarse en muchas áreas, que requieren conocimientos asociados a diferentes aspectos del derecho y su estudio. Las perspectivas alternativas a la del promedio permiten completar el objetivo que motiva al estudiante a someterse a la relación de sujeción que la facultad propone. Sin embargo, no es solamente un problema de desempeño futuro, sino que incumbe a su situación presente, por al menos tres razones. En primer lugar, proporciona un sentido al paso por la facultad, que la perspectiva del promedio por sí sola no satisface, debido a que esta propone la mayoría del trabajo académico como mecánico y utilitario. Las perspectivas alternativas tienen así un valor motivacional en la medida en que permiten al estudiante enfrentar el trabajo académico, que para muchos puede resultar vacío de sentido en sí mismo. Asimismo, ofrece recompensas que le resultan valiosas, y que no están asociadas necesariamente con la recompensa última que la perspectiva del promedio asocia a terminar la carrera. Uno de los entrevistados lo plantea así:

‘es un trámite constante estudiar acá [...] A mí muchas cosas de las que hago me gustan, pero en definitiva igual la gente a la que no le guste mucho podría decir con toda autoridad y propiedad que es una hueá súper triste y súper, de repente, abrumante o agobiante. Y si uno no se las busca por hacerla más amena, se puede tornar una hueá igual pesada.’ (Hombre, Segundo año).

Esta búsqueda de un sentido permite afrontar la perspectiva del promedio y entrega la motivación necesaria para someterse a sus imposiciones.

La segunda razón es que las otras perspectivas permiten afrontar las libertades que el aspecto académico de la facultad ofrece. La perspectiva del promedio contiene criterios para tomar estas decisiones, pero utilizarlos de manera absoluta resulta desincentivador, en tanto excluyen aprendizaje, disfrute, utilidad o cualquier criterio que no intervenga directamente en la obtención de notas. Por ejemplo, la mayoría de los ramos constan de varias secciones —con sus respectivos profesores— y los estudiantes deben elegir entre ellas y ser a su vez seleccionados en relación a su promedio de notas. La perspectiva del promedio incluye una categorización más o menos compartida de las secciones según dificultad, calidad académica y otros criterios. La adopción total de la perspectiva del promedio implicaría para cada caso intentar quedar inscrito en la sección más fácil (“con el porfe más pasta” según una terminología compartida por muchos). Sin embargo, pocos utilizan únicamente este criterio pues diferentes intereses los llevan a priorizar otras características en algunos ramos. Aun así, la mayoría intenta quedar inscrito en la sección más fácil de por lo menos algún ramo, siendo esto más común en el caso de ramos que son considerados tediosos o inútiles. Un estudiante describe su estrategia para el primer semestre así:

“Un amigo me escogió los profes más pastas: los más fáciles, pero no los más malos tampoco. Entonces me quedó una carga el primer semestre súper liviana, y de los seis ramos que tomé uno exigía... estaba como al nivel de la Universidad, o dos a lo mucho”. (Hombre, Segundo año).

Por último, las otras perspectivas permiten delimitar la importancia de la perspectiva del promedio en relación a los otros aspectos de la vida del estudiante. Esto debido a que la PP no demarca sus propios límites y si un estudiante intenta someterse únicamente a sus designios se encontrará con una exigencia irrealizable que demanda todo su tiempo y esfuerzo⁷³. Las otras

⁷³ En este sentido, y al emanar de una relación de sujeción, pueden establecerse ciertos paralelos entre las imposiciones de la perspectiva del promedio y la del “superyó” freudiano. En este caso específico, la característica de que sin algún tipo de limitación ambos se pueden volver tiránicos.

perspectivas permiten poner a la del promedio en su lugar, dándole límites que la vuelven manejable. En palabras de un entrevistado:

“Más que nada, lo que hace la división es tener una rutina, pero muchas veces es necesario salirse de la rutina. Como que obviamente es necesario llevar una rutina para ser sistemático con los estudios, y tener claro lo que es el planteamiento educacional de lo que es la carrera...cuando estoy cansado y me siento agotado vengo a la Universidad tal vez, o tal vez me quede en la casa para descansar pero va a ser como un día de libertad hacia la carrera...lo que te digo es como mantener una rutina pero muchas veces, no muchas sino que pocas veces, tienes que escapar de la rutina para reintegrarte de nuevo a esa rutina de una forma más fresquita” (Hombre, tercer año)

En resumen, la perspectiva del promedio y las otras presentes en la facultad se complementan, y son adquiridas simultáneamente por los estudiantes, en tanto entregan los lineamientos para enfrentar los problemas asociados a estudiar en dicha institución; las responsabilidades que impone y las libertades que otorga. Sin embargo no debe pensarse por esto que se encuentran al mismo nivel, en tanto la perspectiva del promedio es la herramienta clave e ineludible, necesaria para permanecer como estudiante de la facultad y enfrentar la relación de sujeción que esta propone. Se puede plantear que las otras perspectivas permiten hacer manejable la perspectiva del promedio, aunque simultáneamente pueden entrar en competencia con esta. A continuación exploraré esta relación de complementariedad y competencia, para luego detallar las principales perspectivas diferentes a la del promedio encontradas durante la investigación.

Estas perspectivas alternativas tienen en común el “oponerse” a la perspectiva del promedio, en tanto desafían su omnipotencia. En otras palabras, postulan que pasar los ramos, sacar buenas notas y titularse no es lo más importante del paso por la facultad. Apuntan a otra serie de metas que resultan valiosas y están relacionadas con distintas posibilidades que la facultad ofrece, en un sentido positivo o negativo. Para los estudiantes que no están interesados únicamente en la obtención de notas —es decir la mayoría—, sino que adscriben a otros intereses que desean desarrollar durante este periodo de sus vidas (que debe prolongarse por lo menos por 5 años), la perspectiva del promedio resulta claramente insuficiente como orientación única. Esta insuficiencia, como ya he mencionado, puede tener resultados adversos sobre la motivación de los estudiantes. Cuando vislumbran la perspectiva del promedio como la única posible, pero les resulta

impracticable adherirse totalmente a sus exigencias y valorar las recompensas que ofrece, enfrentan una crisis motivacional que hace difícil someterse a las imposiciones de la facultad.

Las perspectivas alternativas permiten enfrentar o evitar esta crisis motivacional, en tanto le dan un nuevo sentido al paso por la facultad y entregan recompensas valiosas y diferentes, asociadas al trayecto y no a la meta. Por otro lado, se ajustan a intereses particulares que permiten entregarle sentidos propios y variados a este trayecto, donde la perspectiva del promedio propone un sentido único.

De esta manera, también puede plantearse que las perspectivas alternativas compiten con la del promedio por el tiempo y el esfuerzo que los estudiantes le dedican. Por ejemplo, un estudiante que desarrolla actividades deportivas en la universidad puede tener fijada una prueba y una competencia deportiva para la misma semana. Como ambas resultan importantes para él en sentidos diferentes, debe decidir qué proporción de su tiempo y esfuerzo dedicará a prepararse para cada actividad. La respuesta dependerá de la importancia relativa de ambas perspectivas en su carrera propia. Sin embargo, existen varios mecanismos, Más o menos institucionalizados, que permiten controlar este conflicto. Volviendo al ejemplo deportivo, es sabido que a los participantes regulares de estas actividades se les ofrecen facilidades en el ámbito académico, siempre y cuando participen activamente en las competencias deportivas de la facultad y la universidad. La más notoria de estas facilidades es llamada “prioridad 0”, lo que quiere decir que los miembros de selecciones deportivas pueden elegir libremente la sección para sus asignaturas, sin verse sometidos al sistema de selección pro notas que enfrentan la mayoría de los estudiantes.

A pesar de que la relación entre la PP y las perspectivas alternativas implica elementos de conflicto y competencia, en definitiva resultan complementarias, debido a varias razones. En primer lugar, las perspectivas alternativas permiten llenar el vacío dejado por la PP en términos del uso del tiempo y esfuerzo al interior de la facultad, pues entregan a los estudiantes otras concepciones respecto a las actividades valiosas a desarrollar durante este periodo de sus vidas. En segundo, presentan un componente motivacional, en la medida en que le dan un sentido a las exigencias que la PP implica. Además, permiten hacer uso de las opciones y libertades que la facultad ofrece, tanto en términos formales como informales. En síntesis, aunque las perspectivas alternativas no permiten enfrentar directamente los desafíos académicos que la facultad propone —y en algún sentido los desestiman—, resultan un componente fundamental para darle sentido a

la carrera universitaria de los estudiantes, teniendo así un efecto indirecto pero importante sobre la adscripción a la PP. Dicha complementariedad puede apreciarse, por ejemplo, en la siguiente reflexión de una estudiante que participaba activamente en un grupo de acción política (llamado “piquete jurídico”) formado al interior de la facultad, pero que funciona en gran medida fuera de ella:

“Si me preguntas si en primero sabía a qué me iba a dedicar cuando saliera de derecho, yo te iba a decir “puta, quiero ser abogada” ¿pero de qué área? “puta, no sé”. No tenía nada claro, ninguna hueá...Pero en el piquete descubrí que el área penal a mí me gusta, me gusta mucho. La pega que hacemos, el carácter de solidaridad anti-carcelaria, todo eso me llena caleta...entonces tú tienes que trabajar donde te sientas más cómodo, donde sientas que puedes dar más, para mí es ahí. Sin el piquete yo creo que me habrían salido. No sé qué estaría haciendo” (Mujer, Cuarto año)

Este caso límite, donde la perspectiva alternativa resulta la única fuente de sentido para enfrentar la PP, permite iluminar el mecanismo que conecta las perspectivas. Cada estudiante particular debe negociar sus propias adscripciones, determinando el lugar que le otorgará a la PP durante su paso por la facultad. A continuación describiré algunas de las perspectivas alternativas encontradas durante la investigación. Estas responden a las adscripciones más comunes y extendidas, pero no pretenden constituir una lista exhaustiva. Probablemente resultaría posible construir una descripción completa de todas las perspectivas alternativas presentes en una determinada facultad o universidad, pero dicha tarea supera las intenciones y posibilidades de esta investigación. Más bien, el punto clave radica en que todas estas perspectivas cumplen un rol análogo en tanto alternativas a la PP, generando efectos similares. Aunque puede especularse que la PP se presenta en mayor o menor medida en todas las facultades o universidades que utilizan un sistema de evaluación tradicional, las perspectivas alternativas específicas derivan de la cultura institucional e interaccional al interior de espacios específicos. Las siguientes descripciones tienen por objetivo presentar una imagen de las opciones de adscripción presentes en la facultad, entregando un panorama más claro respecto a la manera en que se configuran en este espacio las alternativas a la PP.

Perspectivas alternativas

El proceso de investigación me permitió detectar tres PA claramente diferenciadas. El carácter retroalimentativo de dicho proceso entregó la oportunidad de corroborar estas categorías, contrastándolas con las visiones de los propios estudiantes, y también con sus reacciones a las clasificaciones por mí propuestas. Una entrevistada proporcionó su propia clasificación de tipos de estudiantes que, además de coincidir con la derivada de mi análisis, resulta muy explicativa:

“[...] sólo hay cuatro tipos. Los primeros son los políticos: los tipos que son revolucionarios, que se la juegan por los ideales, que están en los grupos políticos, que arman colectivos extraños como piquete jurídico y además tratan de hacer como sindicatos, van a las poblaciones, se mueven para las... todo eso. Y como grupo de acción social y a la vez político, siempre están muy relacionados, muy como amiguís esos dos grupos. De hecho son un grupo: la gente que trabaja como políticamente pero también socialmente.

..Después la otra gente es la gente como poética. Esa gente que en verdad, ya, estudia derecho pero no es lo importante para ellos. Ellos tienen, no sé, una banda, o escriben poesía, o pintan, o cualquier hueá extra a la facultad. Como que en verdad a su carrera primordial es otra...para ellos lo primordial no es el derecho. Entonces ellos se echan ramos, les va mal en las notas, van súper atrasados, como que van sacando derecho mucho más lento. Onda, de dos o 3 ramos por semestre, cuatro ramos. Pero no les importa, porque no es su carrera; su carrera es otra.

Después los otros que son los ñoños. Esos estudian así hueón; estudian, estudian, estudian, y les va bien en las notas, y sólo estudian, están estudiando y estudian, estudian. Estudian derecho, y les encanta derecho, y hablan de derecho todo el día, cualquier hueá como chiste ñoño de derecho, y como todo es latinazgo.

Y la otra gente que le interesa la carrera académica, y es la gente...que está metida en congresos, que hace publicaciones, y va a otras universidades a hacer charlas pero también referentes al derecho. Que también dejas del lado derecho, también te atrasas, es casi lo mismo que lo otro porque también... como que ya, o sea, igual no es tanto como en los otros que en verdad “chao derecho, y mejor me dedico, no sé, a ser poeta” porque esto también es como relacionado con derecho, entonces vas estudiando también las leyes mientras que vas haciendo la ponencia y todo, pero también, Pucha, priorizas: me es más importante sacar este libro que...me es más importante

trabajar en esta investigación que, no sé, saca rápido comercial o cualquier cosa (Mujer, Cuarto año).

Resulta claro que la categoría de estudiante designada como “ñoño” por la entrevistada corresponde a aquellos que adoptan completamente la perspectiva del promedio. La utilización del término ñoño en este sentido no es un rasgo idiosincrático de la entrevistada, sino que tanto el término como sus significado en este contexto corresponden a uno de los entendidos comunes compartidos por los estudiantes en general. A continuación exploraré estas PA según el concepto de perspectiva propuesto por Becker y antes utilizado para describir la PP. Me serviré de los términos utilizados por esta entrevistada para nombrarlas. En primer lugar propongo una descripción de la perspectiva. Luego presento los elementos constitutivos del concepto: Definición de la situación (que incluye una meta generalizada), acciones con sentido dentro de la perspectiva y los criterios de evaluación propios de la misma. Por último, entrego una cita proveniente de las entrevistas que refleje una adscripción o descripción de la perspectiva.

Perspectiva del político

Descripción: Esta perspectiva, como todas, deriva del contexto cultural e institucional presente en la facultad. La dimensión política se expresa en una serie de instancias de organización presentes en la facultad, así como en las interacciones cotidianas que los estudiantes desarrollan. Uno de los entrevistados lo expresó de la siguiente manera:

“Es cosa de escuchar un poco las conversaciones acá en el patio que se habla de política todo el día; se habla todo el día de Marx, se habla todo el día de Hegel

...acá hay muchos ramos también enfocados a lo político; está Carlos Pérez haciendo clases, Gabriel Salazar, la María Angélica Figueroa... Entonces de alguna u otra manera te toca cotidianamente. Por ejemplo, en el examen del que acabo de salir estaba con Mario Fernández que es un hueón del tribunal constitucional, DC, fue vicepresidente del centro de estudiantes de acá de derecho. Y un profesor de un ramo es ya un agente político igual pesado, de un peso pesado...Entonces la hueá se respira y tener éxito con esos hueónes, tener consideración con los profesores y que ellos te conozcan, y que el curso sepa que los profes te respaldan, es una hueá

que te da un estadio, una aureola, una aura. Y para la gente que está metida en la volada política es sumamente importante'' (Hombre, Segundo año)

Considera la participación en un amplio abanico de actividades colectivas de variable formalidad e institucionalización. Partidos, movimientos, grupos y organizaciones políticas que pueden ser exclusivos de la facultad, o totalmente independientes de ella —y todos los niveles intermedios—; juventudes de partidos tradicionales, movimientos universitarios de diversa índole, grupos organizados que desarrollan actividades políticas en espacios universitarios o fuera de ellos, organizaciones ciudadanas dedicadas a reivindicaciones específicas. Las variaciones en la perspectiva del político pueden ordenarse según la distancia que mantenga con la facultad la organización en la que se participa. Mientras más cercana al espacio universitario —y a la facultad específicamente— se encuentre la organización, más fácil resultará para el estudiante conciliar esta perspectiva con la del promedio.

Definición de la situación: A pesar de que la obtención de buenas notas es importante, resulta igual o más valiosa la organización social y la participación política que es posible desarrollar desde el espacio universitario. El paso por la facultad implica muchas instancias de participación y organización colectiva, que permiten decidir aspectos relevantes tanto al interior de la facultad como fuera de ella. Desarrollar una posición, organizarse alrededor de ella y defenderla en el espacio público es un desafío interesante y relevante, que resulta tan importante como las metas académicas.

Acciones: Para ser exitoso un estudiante debería ser capaz de tomar y defender una posición política, ocupar satisfactoriamente cargos de elección, o participar en iniciativas colectivas que pretenden transformar las condiciones actuales, ya sea al interior de la universidad o fuera de ella. Cuando estas actividades se interponen con la obtención de notas, debe buscarse un equilibrio entre ambas.

Criterios de evaluación: La toma de posición frente a los temas que influyen en el espacio público es parte del desarrollo de la vida social, y los estudiantes universitarios deberían ser capaces de adoptar dichas disposiciones. Debido a esto, el fracaso en hacerlo es un signo de inmadurez. Con independencia de si la posición política resulta coincidente, el hecho de adoptar una constituye un criterio de evaluación relevante respecto a la madurez política de los estudiantes particulares. Asimismo, los logros que un estudiante puede obtener en la defensa de esta posición muestran sus

capacidades políticas. Los académicos y administrativos pueden ser juzgados, entre otros criterios posibles, según la posición política que adoptan explícita o implícitamente, así como según las acciones que emprendan en concordancia con dicha posición.

Cita representativa: *“a mí me interesa mucho llevar el derecho a la gente, explicar cómo funciona toda esa volada. En volada viene de mi idea de ser profe, de tratar de explicar las cosas, porque para mí el conocimiento es poder...Entonces el piquete para mí es principalmente eso: es la forma de organizar con más compañeros que yo tengo para poder desarrollar mi proyecto y mis objetivos laborales y políticos... Parar un estudio jurídico y que sea un centro social también, lo más integral posible...Ese es nuestro proyecto a largo plazo, y yo me enmarco 100% en ese proyecto...Así llegué yo a derecho, y así me quedé en derecho también”* (Mujer, Cuarto año)

Perspectiva del académico

Descripción: Aunque desde una mirada externa podría considerarse la perspectiva más cercana a la del promedio, también plantea, como todas, una oposición a esta. La perspectiva del académico pone énfasis en el trabajo intelectual asociado a materias y temáticas que se encuentran presentes en el programa de la escuela, y otras que son tratados muy tangencialmente en la facultad. Aunque ciertos contenidos y actividades que la perspectiva del académico destaca como valiosas pueden solaparse parcialmente con las presentes en la perspectiva del promedio, su enfoque es totalmente distinto. Donde la PP del promedio recomienda estudiar las materias para obtener calificaciones satisfactorias, la perspectiva del académico propone la reflexión y el aprendizaje como metas. Asimismo, las materias y ramos que se enseñan en la facultad pueden ser evaluados según su valor académico, y la obtención de buenas notas es simplemente un sub-producto del desarrollo de dicho interés académico, en los ramos y materias que implican un desafío a este respecto. Aunque la PP también propone el estudio sistemático del derecho y sus campos asociados, sus objetivos y mecanismos son totalmente distintos. La perspectiva del académico propone aprendizaje significativo en lugar de memorización, y reflexión crítica en lugar de repetición sistemática. El interés por el derecho de los que desarrollan esta perspectiva no radica en el ejercicio práctico de la profesión, sino que en el desarrollo de teoría e investigación.

Considera la participación en muchas instancias académicas e intelectuales, generalmente ligadas a espacios universitarios aunque trascendiendo regularmente los límites de la facultad. Puede desarrollarse en relación a una amplia gama de temáticas, conectadas en mayor o menor medida con el derecho. Teoría del castigo, filosofía política, derecho constitucional, teoría de género y derechos humanos son sólo exiguos ejemplos de las posibilidades que esta perspectiva ofrece.

Definición de la situación: A pesar de que la obtención de buenas notas es importante, resulta igual o más valioso el aprendizaje y reflexión respecto a los desafíos intelectuales que el estudio del derecho propone. El paso por la facultad implica muchas instancias de análisis y participación intelectual, que permiten pensar y articular teoría e investigación sobre aspectos relevantes del derecho y el conocimiento en general. Desarrollar la teoría y la investigación, así como compartir y discutir dicho trabajo en espacios académicos, es un desafío interesante y relevante, que resulta tan importante como el desempeño estudiantil medido por las calificaciones.

Acciones: Para ser exitoso un estudiante debería ser capaz de reflexionar y discutir problemas teóricos y metodológicos relacionados con el derecho, participar en instancias de análisis y elaboración de productos académicos, o formar parte de iniciativas colectivas para desarrollar temáticas relevantes para la reflexión teórica, ya sea al interior de la universidad o fuera de ella. Cuando estas actividades se interponen con la obtención de notas, debe buscarse un equilibrio entre ambas.

Criterios de evaluación: La reflexión intelectual es parte relevante de los estudios en humanidades, y los estudiantes de derecho deberían ser capaces de explorar esta dimensión y tomar posición al respecto. Debido a esto, el fracaso en hacerlo es un signo de inmadurez. Con independencia del interés o temática particular de interés, el hecho de desarrollar este tipo de análisis académico es un criterio de evaluación relevante respecto a la capacidad reflexiva de los estudiantes particulares. Asimismo, los logros que un estudiante puede obtener en el desarrollo de sus persecuciones intelectuales sirven para evaluar su potencial académico. Los profesores, programas y administrativos pueden ser juzgados, entre otros criterios posibles, según su disposición a realizar reflexiones académicas y valorar las ajenas.

Cita representativa: *“Mi primer año estudié mucho, mucho, mucho, mucho. Y estuve con los mejores profesores, y me fue muy bien. El segundo año también...en tercer año dije, “o termino*

esta carrera loca o me voy a morir". Y ahí empecé a privilegiar otras cosas, porque me di cuenta que no podía ser la mejor en las notas, porque no era tan buena como para... en verdad no era tan fome como para poder estudiarme todas las leyes y todas las leyes anexas, y todas las cosas. No podía. Así que empecé a tratar de destacarme en otras cosas, y así llegué como a la idea de la academia; que es ser ayudante, hacer congresos, participar de las jornadas, hicimos las jornadas de género. En verdad tratar de salirme un poco de sólo estudiar. Ahora en verdad en los ramos que me interesan tomo Profes buenos, y en los ramos que no me interesan tanto tomo profes súper malos" (Mujer, Cuarto año)

Perspectiva del poeta

Descripción: Esta perspectiva es la más heterogénea, y podría subdividirse según varios criterios, sin embargo su cohesión proviene de la relación que guarda con la PP. No se refiere simplemente a las actividades poéticas o literarias, sino a una amplia gama de intereses que se encuentran alejados del derecho como disciplina y no forman parte de la cotidianidad en la facultad. El uso del término poeta no es idiosincrático, y lo escuché en varias ocasiones en referencia a la misma dimensión. Probablemente su origen puede rastrearse a la gran cantidad de escritores que la facultad ha albergado en el pasado y en el presente⁷⁴. Sin embargo, puede plantearse también que debido a que los estudiantes de la facultad consideran el trabajo académico asociado a la carrera como mecánico y poco creativo, cualquier actividad o disciplina alejada de este es, en contraste, poética. Comprende una gama muy amplia de actividades, disciplinas e intereses que pueden ser de naturaleza artística, deportiva, recreativa, lucrativa, etc. Un entrevistado lo caracteriza de la siguiente manera:

"...dentro de lo suyo cacha Caleta, cacha a mares, y que no es el derecho. En mi caso, yo te podría hablar tres o cuatro horas de pedales de guitarra, de consolas de midi o DJ, horas. Tengo un amigo que colecciona pokemones, figuritas de plástico, el hueón te puede hablar de las fábricas, y ya de los pokemones el ataque o la evolución, y así suma y sigue" (Hombre, Segundo año).

⁷⁴ Un debate respecto a este tema, organizado por sus protagonistas, puede encontrarse en este link: <http://www.letras.s5.com/uribe14081.htm> (visitado el 10/09/2014)

Es también la perspectiva más idiosincrática y menos colectiva, en tanto responde a intereses particulares que pueden ser desarrollados totalmente fuera de la facultad, y con personas que nada tienen que ver con ella. A pesar de lo anterior, resulta común que dichas actividades sean desarrolladas con compañeros de carrera y usufructuando de los espacios que la facultad ofrece para otros fines. Esto no se debe tanto a las características de las actividades como al hecho de que el paso por la facultad hace necesaria la interacción con los compañeros y dificulta la interacción y coordinación con personas externas a la facultad. Grupos de música que utilizan las fiestas de la facultad para dar conciertos, escritores que trabajan en su obra literaria durante las clases o en la biblioteca, deportistas o jugadores online que eligen quedarse en la cancha o en el computador en lugar de asistir a la prueba para la que no estudiaron, son todos ejemplos de esta perspectiva.

Como con la del político, esta perspectiva resulta más fácil de desarrollar en la medida en que las actividades “poéticas” resulten desarrollables utilizando los espacios e interacciones presentes en la facultad. Un ejemplo claro son las actividades deportivas institucionalizadas en la facultad y en la universidad. En la medida en que la actividad deportiva esté canalizada a través de un equipo o selección, de facultad o universidad, existen una serie de facilidades institucionales y tradicionales que le permiten al estudiante conciliar en mayor o menor medida sus afanes con la PP.

Definición de la situación: A pesar de que la obtención de buenas notas es importante, resulta igual o más valioso el desarrollo de intereses y habilidades personales, que no se relacionan con el estudio o ejercicio del derecho. La carrera universitaria otorga muchas libertades en términos de la organización del tiempo libre, que permiten desarrollar afanes y actividades que no se relacionan directamente con la facultad, la universidad o el estudio. Desarrollar los intereses subjetivos que definen identidad, y poder llevar a cabo actividades en concordancia con dichos intereses, mientras sigo esta carrera, es un desafío interesante y relevante, que resulta tan importante como las metas académicas.

Acciones: Para ser exitoso un estudiante debería ser capaz de desarrollar sus intereses personales independientes al estudio y ejercicio del derecho, ya sea al interior de la universidad o fuera de ella. Cuando estas actividades se interponen con la obtención de notas, debe buscarse un equilibrio entre ambas.

Criterios de evaluación: Trabajar y expresar intereses subjetivos independientes al estudio y ejercicio del derecho es parte importante del desarrollo personal. Debido a esto, el fracaso en hacerlo es un signo de inmadurez. Con independencia del interés particular que se persiga, el hecho de desarrollarlo constituye un criterio de evaluación relevante respecto a la madurez e interés de los estudiantes particulares. Asimismo, los logros que un estudiante pueda exhibir en relación al desarrollo de sus intereses personales definen muestran su carácter de persona completa y multifacética. Los académicos y administrativos pueden ser juzgados, entre otros criterios posibles, según como desarrollan y perciben los intereses y actividades ajenos al estudio y ejercicio del derecho.

Cita representativa: *“para ellos lo primordial no es el derecho. Entonces ellos se echan ramos, les va mal en las notas, van súper atrasados, como que van sacando derecho mucho más lento. Onda, de dos o 3 ramos por semestre, cuatro ramos. Pero no les importa, porque no es su carrera; su carrera es otra. Entonces es como “ah, y además estudia derecho”, como otra cosa que haces, que tienes que hacer porque ponte tu mamá te obligó, pero tú la sacas mucho más lento entonces como que no te presiona por derecho, no es como derecho es lo más importante, derecho, derecho, derecho. Son gente quiere, no, lo más importante es otra carrera, y además estudian derecho”* (Mujer, Quinto año)

Adscripción e Interacción entre diferentes perspectivas

Lo ya expuesto deja claro que las distintas perspectivas presentes en la facultad no son excluyentes ni unívocas. Todos los estudiantes deben someterse en alguna medida a la perspectiva del promedio, pero esto no significa necesariamente que una mayor adscripción a ella implique necesariamente adscribir en menor medida a las perspectivas alternativas. Tampoco puede afirmarse que las perspectivas alternativas son complementarias con la del promedio, pues todas compiten por acaparar el tiempo y el esfuerzo del estudiante. Por lo tanto, resulta necesario complejizar esta relación en tres sentidos. Primero debemos precisar la relación entre las perspectivas y la habilidad de adaptación de los estudiantes —dimensión que se encuentra estrechamente ligada con el capital cultural de origen—, pues los propios estudiantes reconocen que a algunos de ellos les resulta más fácil sortear este proceso, con independencia del esfuerzo y compromiso que inviertan en ello. En segundo lugar resulta necesario aclarar la relación de las

distintas perspectivas alternativas con la del promedio, en tanto la adscripción a cada una de ellas tiene efectos diferentes sobre la carrera académica del estudiante. Por último, cabe aclarar que los niveles variables de adscripción a cada perspectiva forman parte de un proceso complejo por el que atraviesa cada estudiante, y solo en contadas ocasiones se presenta como un total compromiso con una de ellas.

Puede plantearse que el nivel de adscripción a la perspectiva del promedio se relaciona con tres factores: la habilidad individual —que más adelante integraré al modelo en tanto capital cultural de origen—, las responsabilidades ajenas a la vida universitaria del estudiante, y la importancia dada a otras perspectivas. Las otras perspectivas son en algún sentido un privilegio, pues sólo pueden ser exploradas, y adoptadas en mayor o menor medida, una vez que han sido satisfechas las exigencias mínimas de la PP. Aunque las perspectivas alternativas pueden estar bastante alejadas de las preocupaciones propiamente académicas, se relaciona en algún sentido con la vida universitaria del estudiante, ya sea porque pueden desarrollarlas en el espacio universitario, o porque en él se encuentran otros estudiantes que comparten dicho interés.

Por ejemplo, la estudiante que participa en el piquete jurídico no desarrolla sus actividades en el tiempo ni en el espacio universitario, pero sí las desarrolla con aquellas personas que conoció durante su paso por la facultad. Con esto quiero decir que las perspectivas alternativas requieren el uso del tiempo y el esfuerzo del estudiante en el desarrollo de actividades comunes y relacionadas, aunque sea de manera distante, con los intereses que circulan en el espacio universitario. Cuando el estudiante debe dedicar todo su tiempo y esfuerzo a satisfacer los estándares mínimos de la perspectiva del promedio, o una vez satisfechos debe abocarse a actividades totalmente ajenas al desarrollo de sus intereses —por ejemplo trabajando, de manera doméstica o remunerada, para mantener a su familia— le resulta imposible desarrollar una de estas perspectivas alternativas.

El análisis cualitativo ha puesto en suspensión la preocupación por el capital cultural, pero existen también otros factores relevantes asociados al origen social. Además del factor anteriormente señalado —la disponibilidad de tiempo libre—, otras investigaciones⁷⁵ han mostrado que los estudiantes cuyas familias poseen mejores condiciones financieras pueden darse

⁷⁵ Quintela Davila, Gastón. *Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones de los estudiantes*. En *Revista Sociedad hoy* N°24, Concepción, 2013. p. 83.

el lujo de extender la duración de su carrera, ya que pueden costear dicho atraso, aliviando así su carga académica y dándoles tiempo para explorar otras perspectivas, o bien concentrarse mejor en una cantidad menor de asignaturas. Esto puede tener los efectos motivacionales adversos que antes he señalado.

Por esta razón, la motivación asociada a entregarle un sentido propio al paso por la facultad es también un privilegio, que sin embargo resulta esencial para obtener buenos resultados. Aquellos estudiantes que —por falta de habilidad, tiempo o disposición— no logran satisfacer las exigencias mínimas asociadas a la perspectiva del promedio, tienden a mantenerse en dicha situación de logros mínimos, pues carecen de la motivación para generar una adscripción duradera y activar así de manera efectiva las habilidades que poseen o podrían desarrollar. Una vez que el estudiante es capaz de satisfacer este mínimo obligatorio, obtiene paulatinamente un mayor grado de libertad para administrar su tiempo y adscripciones, dándole la opción de mejorar sus resultados académicos a través de la perspectiva del promedio, o desarrollar otras perspectivas que le permitan mantener una motivación y resultados satisfactorios para sus propios estándares.

Sin embargo, no todas las perspectivas alternativas resultan igual de compatibles con la del promedio. La diferencia radica en el nivel de institucionalización de cada una. En otras palabras, que tan integradas se encuentran las actividades y recompensas al quehacer cotidiano y organización administrativa de la facultad. Esto no refiere solamente a la perspectiva a la que adscribe el estudiante, sino a la manera en que elige desarrollarla.

La perspectiva académica es en este sentido la más institucionalizada, y una mirada apresurada podría incluso confundirla con la del promedio. La adscripción del académico lo impulsa a estudiar materias que pueden resultarle útiles para la obtención de notas, y también para desarrollar actividades que permiten una preparación para las labores que la perspectiva del promedio exige. Mientras más estrictamente relacionadas con el estudio del derecho se encuentren las materias que motivan al estudiante, más sencillo le resultará adaptarse a las exigencias de la PP, reduciendo a un mínimo la competencia entre ambas.

Las otras dos perspectivas alternativas ocupan a este respecto una posición más ambigua. Para estos efectos, La perspectiva del político puede subdividirse en dos. La primera pretende desarrollar actividades políticas al interior de la facultad, aunque estas puedan tener ramificaciones y consecuencias posteriores que la excedan. Así, aquel estudiante que elija un cargo de

representación dentro del propio estudiantado de la facultad, encontrará coincidencia entre las exigencias de la PP y sus aficiones políticas. Incluso el éxito en una puede influir sobre la otra, debido a que los estudiantes con buenas notas son mejor considerados para este tipo de cargos. Un estudiante lo plantea así:

‘claro, acá hay muchos ramos también enfocados a lo político; está Carlos Pérez haciendo clases, Gabriel Salazar, la María Angélica Figueroa... Entonces de alguna u otra manera te toca cotidianamente. Por ejemplo, en el examen del que acabo de salir estaba con Mario Fernández que es un hueón del tribunal constitucional, DC, fue vicepresidente del centro de estudiantes de acá de derecho. Y un profesor de un ramo es ya un agente político igual pesado, de un peso pesado...Entonces la hueá se respira y tener éxito con esos hueónes, tener consideración con los profesores y que ellos te conozcan, y que el curso sepa que los profes te respaldan, es una hueá que te da un estadio, una aureola, una aura. Y para la gente que está metida en la volada política es sumamente importante’ (Hombre, Segundo año).

Asimismo, existe una perspectiva política extra-institucional, que implica la participación en espacios más o menos separados de la facultad. Este tipo de perspectivas enfrenta más problemas para conciliar sus obligaciones con las del promedio. La siguiente explicación de un estudiante permite reflejar lo anterior:

“estoy en constante tensión con el espacio universitario. La política universitaria a mí no me interesa, para nada, me carga de hecho. Yo creo en otras formas de hacer política universitaria que no son las tradicionales” (Mujer, Cuarto año).

La perspectiva del poeta puede considerarse la menos avalada institucionalmente, y por tanto la que tiende a generar mayor conflicto con la PP. Aun así, y debido a que es la perspectiva alternativa más amplia, las distintas formas del poeta pueden presentar niveles variables de institucionalización al interior de la facultad. Por ejemplo, aquellos estudiantes que son miembros de alguna de las selecciones deportivas de la facultad o la universidad, obtienen muchas facilidades institucionales que les permiten compatibilizar estos intereses con la PP. Por otro lado, aquellos estudiantes que desarrollan intereses totalmente ajenos a la facultad deberán enfrentar mayores dificultades derivadas de la competencia entre dicha pasión y las exigencias de la PP.

Sin embargo, esta forma de plantear el problema parece suponer que los estudiantes se avocan sobre todo a adaptarse a la perspectiva del promedio, para luego —y solo tras cumplir dicho nivel mínimo—integrarse a una perspectiva alternativa a la que adscribirán con todo el tiempo y esfuerzo que les “sobre”. Desmentir adecuadamente esta visión simplificada requiere integrar aquellos elementos —como la importancia del capital cultural— que hasta ahora he dejado en suspensión, y será tarea del siguiente capítulo.

Aun así, resulta pertinente plantear aquí la forma básica de dicho problema, pues se relaciona estrechamente con la conexión entre las perspectivas. Ocurre que las adscripciones del estudiante representan un complejo proceso que debe entenderse como una trayectoria que involucra todo el paso por la facultad. Aunque hay casos de estudiantes que se preocupan únicamente de satisfacer las exigencias mínimas de la PP, para dedicar toda su atención restante a una perspectiva alternativa específica, lo común es que el proceso sea más matizado. Por lo general, los estudiantes exploran y adscriben a distintas perspectivas alternativas según varían sus intereses y su adscripción a la PP durante su paso por la facultad.

Este proceso no necesariamente toma la forma de una curva ascendente apuntada hacia la progresiva adscripción total a la PP o a una perspectiva alternativa. Para comprender más adecuadamente dicho proceso, resulta necesario considerar el concepto de carrera académica, lo que permitirá además integrar la dimensión reproductora que momentáneamente he dejado de lado.

Capítulo 3

Carreras académicas: entre reproducción y socialización

Los capítulos anteriores han constatado la existencia de dos dimensiones que explican el éxito académico en la universidad. Cada una responde a su propia lógica, genera distintos efectos y opera de manera relativamente independiente. Sin embargo, dicha separación no es efectiva para explicar las trayectorias individuales, pues tanto la reproducción como la socialización forman parte esencial de la carrera académica de los estudiantes. Aunque desde la perspectiva de las instituciones resulta posible distinguir con cierta claridad factores reproductores y socializadores, para el estudiante particular estos dos procesos aparecen interconectados. Para comprender el complejo mecanismo mediante el cual ambas dimensiones interactúan resulta necesario integrar el concepto de carrera académica, pues solamente observando el proceso mediante el cual los estudiantes obtienen (o no) cierto éxito académico durante su paso por la escuela puede entenderse el papel que juega cada dimensión en el resultado final.

Desde este enfoque, la dimensión reproductora debe ser considerada como el aspecto vertical de la carrera. Esto quiere decir que refiere a la posición jerárquica que el sujeto ocupa en la estructura de recompensas sociales, y se conecta tanto con la acumulación de capitales realizada antes de ingresar a la escuela como con las posiciones a ocupar luego del paso por la facultad, en relación a los capitales acumulados durante la trayectoria universitaria (títulos, redes, conocimientos). En este sentido la universidad puede ser entendida como una especie de ‘‘modulador’’ de la trayectoria general del sujeto, y de ser exitoso le permitirá acceder a posiciones más ventajosas.

Por otro lado, la dimensión socializadora constituye el aspecto horizontal de la carrera, en tanto refiere a las disposiciones subjetivas que son transformadas durante el paso por la facultad, y que determinan la perspectiva y orientación personal. Aunque esta dimensión también implica efectos que afectan la trayectoria general del sujeto, el énfasis está puesto en la transformación experimentada al interior de la facultad. Mientras el aspecto vertical refiere a la universidad como

un punto intermedio entre la trayectoria anterior y la futura, el horizontal examina el efecto propio de la institución sobre el sujeto durante su permanencia en ella.

Es en este sentido que ambos aspectos son a la vez independientes y complementarios, haciendo necesario integrarlos a un mismo aparato explicativo para dar cuenta adecuadamente del éxito académico. El anexo IV contiene un apartado teórico que delimita y operacionaliza el concepto de carrera académica aquí empleado, mientras que el presente capítulo lo aplica a los estudiantes de la facultad de derecho, integrando así los resultados antes presentados.

Basta decir que la noción de carrera académica cobra sentido en la actual dificultad para asignar trayectorias univocas a determinados tipos sociales, así como de la oposición entre estructura y agente. La carrera puede entenderse como la trayectoria de un sujeto al interior de una institución donde interactúa de manera regular y sistemática. Las carreras posibles guardan intrínseca relación con la forma de la institución particular. Así, podemos hablar de una carrera laboral, una carrera delictual o una carrera académica. Es definida por Becker como “la serie de ajustes hechos por el individuo y que siguen un patrón en la red de instituciones, organizaciones formales, y relaciones informales donde es realizado el trabajo asociado a la ocupación. Esta serie de ajustes es típicamente considerada en términos de movimientos hacia arriba o hacia abajo entre posiciones diferenciadas por su grado en alguna jerarquía formal o informal de prestigio, influencia y beneficios”⁷⁶. Becker argumenta, sin embargo, que esta concepción pone excesivo énfasis — usando una metáfora espacial— en el aspecto vertical de la carrera.

Propone que se requiere poner más atención en el aspecto horizontal de la carrera, es decir, en las transformaciones operadas por el sujeto dentro de la misma posición jerárquica.

“Esto es, todas las posiciones en un mismo nivel de la jerarquía, aunque teóricamente idénticas, pueden no ser igualmente fáciles o satisfactorias. Dada esta circunstancia, las personas tienden a moverse entre las posiciones posibles según un patrón, buscando la situación más deseable desde donde abordar los problemas básicos de su ocupación. En algunas ocupaciones más que en otras, y para algunos individuos en mayor medida que para otros, este tipo de movimientos asumen mayor importancia que el movimiento vertical, incluso componiendo a veces la totalidad del movimiento al interior de la carrera”⁷⁷.

⁷⁶ *Ibidem*. p. 165.

⁷⁷ *Ibidem*. p. 166.

Esta forma de entender las trayectorias ligadas a instituciones en tanto carreras permite tomar en cuenta simultáneamente dos elementos. Para cada individuo, las condiciones lo fuerzan a plantearse y replantearse —más o menos regularmente y con mayores o menores niveles de angustia e incertidumbre— una posición respecto de su carrera vertical y horizontal. Por una parte, debe plantearse una posición en relación a la jerarquía de recompensas y valores institucionalizados presentes en la situación. Este es propiamente el juego de los capitales estudiado por Bourdieu, y que Becker considera e incluye de manera menos sistemática. Por otra parte, debe plantearse una forma de participar en la institución aparejada a una noción de sus intenciones al respecto. Es decir, debe adoptar una perspectiva respecto de su situación. Lo cual dice relación tanto con las tareas concretas que debe asumir como con sus proyecciones de satisfacción y realización.

El aspecto académico de la carrera está determinado por la estructura de distribución de las recompensas propias de las instituciones educacionales. Para ello resulta apropiado y fructífero el concepto de prueba desarrollado por Danilo Martuccelli⁷⁸. Aunque el autor pretende que dicho modelo aplique para todas las carreras sociales contemporáneas, es especialmente pertinente para entender las carreras académicas (las carreras de los estudiantes), en tanto el concepto de prueba está formal y prácticamente instituido en este tipo de trayectoria.

Esta visión propone interesarse por “un conjunto de pruebas estructurales a las que están sometidos todos los individuos, pero desde posiciones diversas, en el marco de una sociedad. Las pruebas son en este sentido desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados desigualmente distribuidos que los individuos están obligados a enfrentar en el seno de un proceso estructural de individuación”. Este enfoque permite considerar las variables estructurales, pero evita el funcionalismo determinista y la causalidad lineal integrando el carácter indeterminado y subjetivo de la carrera.

⁷⁸ Martuccelli, Danilo y Araujo, Kathya. *La individuación y el trabajo de los individuos*. En revista *Educação e Pesquisa*, Sao Paulo, 2010 p. 80.

La carrera académica del estudiante de derecho

El análisis cuantitativo develó la importancia de las variables asociadas al capital cultural para explicar el éxito académico de los estudiantes de la facultad. Sin embargo el análisis de tipologías, que consideraba la variable “adscripción institucional”, permitió complejizar esta relación mostrando que pueden distinguirse tres grupos de estudiantes. Dicha comparación puede ser explicada mediante el siguiente esquema:

Cuadro N°3: Influencia del capital cultural y la adscripción sobre el éxito académico

	Adscripción	
Capital cultural	+	-
+	Alto éxito académico	Bajo éxito académico
-	Moderado éxito académico	Deserción

Así, los tres grupos detectados corresponden a las tres combinaciones posibles de capital y adscripción, sin considerar a aquellos que poseían un bajo puntaje en ambos, que probablemente desertaron antes de ser integrados al modelo, en tanto se constata que la mayor cantidad de desertores en la educación superior —y en derecho en particular— se concentran en el primer año⁷⁹. A pesar de que la variable “adscripción institucional” permitía distinguir entre los grupos, presentaba dos problemas. En primer lugar, fue construida mediante una discusión teórica y metodológica que no atendía a las características específicas del espacio social donde se aplicaba. Además, no permitía establecer relaciones más específicas, pues todos sus indicadores variaban conjuntamente. Debido a esto, se recurrió a un análisis cualitativo que permitiera profundizar en dicha dimensión. Los resultados revelaron que la llamada “adscripción institucional” correspondía en realidad a la adscripción a la perspectiva del promedio, siendo esta la más prevalente pero no la única adscripción posible al interior de la facultad.

⁷⁹ Gonzales, Luis. *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2005

Puede plantearse entonces que el éxito académico de los estudiantes dependerá tanto de la posesión de un determinado capital cultural —medido a través de indicadores del origen social y prácticas culturales—, así como de la adscripción a la perspectiva del promedio —en detrimento de otras perspectivas posibles—. Ambas dimensiones parecen tener una influencia independiente y relevante sobre el éxito académico, permitiendo también distinguir categorías de estudiantes según su posición en dicha variable dependiente.

Puesto en términos más simples, los estudiantes provenientes de un origen social privilegiado, y que adscriben totalmente a la perspectiva del promedio, deberían obtener los mejores resultados académicos. Por el contrario, aquellos provenientes de un origen social menos favorecido, y que no adscriben significativamente a la perspectiva del promedio, obtendrán los peores resultados, o desertarán de la carrera. Los niveles intermedios de éxito dependerán de la combinación entre capital cultural y adscripción a la PP para cada caso particular.

Sin embargo, esta forma de plantear la relación propone varios problemas e insuficiencias. No aclara el peso relativo de cada dimensión ni el mecanismo por el cual interactúan para determinar el éxito académico, ni la posibilidad de que ambas dimensiones sean dependientes entre sí. Además, no considera el carácter temporal y secuencial del éxito académico. Tampoco muestra la utilidad que supone para el análisis de trayectorias el remplazar la “adscripción institucional” por la adscripción a la perspectiva. Para proponer un modelo que se haga cargo de estos problemas, resulta necesario integrar el concepto de carrera académica.

Para entender el recorrido de los estudiantes, dicho modelo considera dos dimensiones. Por un lado, el aspecto vertical de la carrera, que dice relación con la posición del estudiante en términos de las recompensas académicas institucionalizadas y sus posibilidades de acumulación. Por el otro se encuentra el componente horizontal, que refiere a las disposiciones subjetivas de los estudiantes y el sentido que le otorgan a su carrera particular.

La dimensión horizontal considera la adscripción a todas las perspectivas en disputa, y mide el éxito según una apreciación subjetiva del equilibrio que se logre entre ellas. La PP resulta la más importante e inevitable, pero para adscribir a ella de manera adecuada el estudiante debe ser capaz de otorgarle sentido y límites a través de otras perspectivas. Dicho proceso ocurre a medida que se familiariza con la vida en la facultad, y se ve expuesto a todas las perspectivas de

manera más o menos simultánea, por lo que está llamado a conformar de manera gradual sus propios esquemas de adscripción.

El éxito en esta dimensión horizontal consiste en lograr un equilibrio de adscripción a la perspectiva del promedio que resulte manejable para el estudiante. Por lo tanto, no se trata de cumplir todas las exigencias que la perspectiva del promedio implica, sino saber elegir entre ellas y darles sentido. No se trata de obtener todas las máximas recompensas institucionalizadas, sino una cantidad y categoría tal de ellas que resulte subjetivamente aceptable. En algún sentido, involucra posicionarse como un “tipo” de estudiante, y saber mantener dicha decisión. Implica también un reconocimiento exterior, que utiliza las categorías de clasificación contenidas en la perspectiva.

La dimensión vertical considera la acumulación de capital cultural, y mide el éxito según el volumen de recompensas institucionalizadas que se obtengan. Para entender claramente este proceso resulta necesario distinguir dos especies de capital. El primero es el capital cultural de origen que los estudiantes traen consigo desde su formación previa, y considera un componente interiorizado y otro institucionalizado. El segundo es una subespecie del anterior; el capital cultural universitario que los estudiantes acumulan durante su carrera académica. El componente institucionalizado consiste en los títulos y reconocimientos que la universidad proporciona, siendo principal el título profesional que faculta para el ejercicio del derecho. El componente interiorizado refiere a los conocimientos propios del desempeño de la profesión, pero también a las prácticas, hábitos y técnicas asociados al estudio del derecho. A pesar de que algunos componentes de este capital cultural interiorizado pueden ser utilizados en diversos campos sociales, otros componentes son específicos para la facultad, y no tienen ninguna utilidad fuera de esta⁸⁰. La dimensión vertical de la carrera académica consiste básicamente en la acumulación de capital cultural universitario, a partir del capital cultural de origen.

El éxito en esta dimensión se mide de acuerdo a la obtención de recompensas institucionalizadas, en tanto estas pretenden representar el capital cultural interiorizado, y también canjear el capital institucionalizado. Aunque los estudios de Bourdieu plantean de manera más o menos implícita esta distinción, las investigaciones posteriores relativas al capital cultural y su

⁸⁰ Por ejemplo el conocimiento de códigos específicos ya derogados, pero que los profesores evalúan, o la dificultad relativa de distintas asignaturas y profesores.

acumulación destacan su importancia, buscando también maneras más precisas de conceptualizarla. Así, investigaciones sobre instituciones similares suelen plantear versiones análogas del proceso:

“El contenido del capital cultural es arbitrario, pero no azaroso. En la medida en que cierta élite de instituciones educativas posee un grado de autonomía relativa respecto a la estructura de clase más extensa en la que se encuentran ancladas, dichas instituciones son capaces de elaborar los contenidos y criterios que revisten valor como “capital” en su proceso de selección y evaluación... Puede esperarse que el proceso a través del cual ciertas cualidades son institucionalizadas como capital cultural implica contención social y política, moldeado no sólo por los intereses de una clase social poderosa, sino también por los intereses y relaciones que derivan de campos específicos”⁸¹.

Por lo anterior, resulta útil considerar ambos tipos de capital y su interconexión para comprender el proceso asociado a la dimensión vertical de la carrera académica. Asimismo, distinguir entre la adscripción a varias perspectivas interconectadas —en lugar de una simplista adscripción a la institución en general— permite entender de manera más práctica y compleja la dimensión horizontal. Esta forma de integrar los resultados a dos dimensiones más amplias e interconectadas obliga también a reconsiderar el éxito académico como una combinación de ambos parámetros. En otras palabras, tanto la investigación actual como los resultados aquí presentados parecen indicar que debe abandonarse la simplista homologación entre éxito académico y obtención de recompensas institucionalizadas, para poder analizar el complejo proceso subyacente.

El concepto de “prueba”, como tercer elemento del modelo de carrera académica, refiere a las distintas formas de evaluación institucionalizada. Las pruebas —en relación a la carrera— constituyen un momento de encrucijada donde interactúan y pueden observarse tanto la dimensión vertical como horizontal, pues en ellas el éxito académico se pone en juego, así como la disposición subjetiva de los estudiantes. En gran medida, la trayectoria académica se constituye como el proceso de enfrentar sucesivamente dichas evaluaciones. La carrera de los estudiantes de derecho privilegia un cierto tipo de prueba, presencial y expositiva, por sobre los trabajos escritos y otras modalidades. Los exámenes de final de semestre son obligatorios para todas las asignaturas y

⁸¹ Stampnitzky, Lisa. *How Does "Culture" Become "Capital"? Cultural and Institutional Struggles Over "Character and Personality" at Harvard*. *Sociological Perspectives*, Vol. 49, No. 4. University of California Press, 2006, pp. 461-481.

conforman parte considerable de la nota final, que es redondeada a valores enteros, haciendo más discretos (discontinuos) los distintos niveles de éxito.

Al inicio de la carrera académica, cuando el estudiante empieza a asistir regularmente a la facultad, debe comenzar el proceso de reconocimiento y adscripción a las perspectivas disponibles, así como la activación del capital cultural de origen. Las primeras evaluaciones permiten observar este proceso, y destacan dos aspectos: Debido a que estas evaluaciones no se centran en el conocimiento previamente adquirido del estudio del derecho —el capital cultural universitario—, el capital cultural de origen tiene un efecto especialmente preponderante. Además, durante estas primeras evaluaciones el estudiante comienza a comprender y negociar su adscripción a la perspectiva del promedio. Uno de los entrevistados lo describe así:

“Ha habido ocasiones en donde la genialidad ha salvado a muchos del puente, y muchos juegan a eso. No la mayoría, pero muchos juegan a no hacer nada durante el año, a no tomar apuntes, y a estudiar el día anterior a cagar, y a inventar y a improvisar. Yo encuentro que esa fue mi estrategia durante todo el primer y segundo semestre de esta carrera. En algunos ramos, en otros empecé a ser constante, a estudiar un poco todos los días y realmente se notó la diferencia. Yo creo que a medida que vaya subiendo la complejidad va como requiriendo un cierto mecanismo de orden, y al final termina siendo una hueá sistemática” (Hombre, Segundo año).

A medida que el estudiante sortea las primeras evaluaciones, y al comparar sus resultados con los de sus compañeros, adquiere paulatinamente una noción respecto a la cantidad y tipo de tiempo y esfuerzo que se espera y requiere para cada evaluación. Es decir, comienza a descubrir los criterios contenidos en la perspectiva del promedio. Al mismo tiempo, desarrolla una noción del tiempo y esfuerzo personal —más o menos alejados de las magnitudes usuales o estándar— que requiere para lograr determinados resultados, midiendo la convertibilidad de su capital cultural de origen. Además, comienza a determinar el nivel de éxito académico al que pretende apuntar durante el desarrollo de su carrera, en relación al esfuerzo asociado, a los resultados obtenidos y al interés por los mismos. Paralelamente, los estudiantes descubren otros intereses que les parece valioso desarrollar al interior de la facultad, o bien aprenden a conciliar sus intereses previos con los requerimientos de la perspectiva del promedio. Este camino lleva a desarrollar las perspectivas alternativas.

En un principio el capital cultural de origen resulta definitivo, y puede plantearse que las ventajas que ofrece en estas primeras pruebas tienen efectos relevantes sobre el desarrollo posterior de la carrera académica. Respecto a la dimensión vertical, implica una acumulación más sencilla de las primeras recompensas institucionalizadas, al mismo tiempo que permite distinguir más claramente aquellas habilidades y conocimientos específicos —capital cultural universitario— que resultan necesarios para el éxito académico. En otras palabras, el estudiante puede abocarse directamente a la transformación de su capital de origen en capital universitario, sin que sea necesario “nivelarse”, desarrollando habilidades que la facultad exige y considera aprendizajes propios de la educación previa. En la dimensión horizontal, permite una mayor libertad y gradualidad en el proceso de adscripción. En tanto la perspectiva del promedio no es inmediatamente necesaria —pues los conocimientos y habilidades previas permiten sortear con éxito las primeras pruebas— el estudiante puede familiarizarse de manera más distendida con la perspectiva del promedio, y negociar su adscripción. Asimismo, cuenta con la libertad del diletante⁸² que le permite explorar las perspectivas alternativas sin arriesgar su éxito académico, pudiendo dedicarle más tiempo y esfuerzo.

Por otro lado, la perspectiva del promedio también juega un papel en la acumulación de capital universitario, pues sus exigencias son el mecanismo de conversión del capital cultural de origen. Mediante la adscripción a la PP el estudiante comprende en primer lugar las habilidades, conocimientos y actitudes que se esperan de él, y luego le muestra el camino para obtenerlos. Si bien este proceso de adaptación resultará más “natural” para aquellos cuyo capital cultural de origen es heredero del sistema universitario, una intensa adscripción subjetiva a la PP permitirá la obtención de capital cultural universitario incluso a aquellos cuyos orígenes se encuentren más distanciados del sistema de educación superior, aunque pueda plantearse que cierta familiaridad inicial es útil y hasta necesaria para facilitar el proceso. En este sentido, un mayor capital cultural de origen permitirá obtener un mayor rendimiento a partir de una determinada adscripción a la PP.

El éxito académico juega así un papel doble respecto a la carrera de los estudiantes, que se corresponde con las dos dimensiones que ésta implica. Dejando de lado su discutible⁸³ función como evaluación del aprendizaje adquirido, el éxito académico refleja tanto la capacidad de canjear

⁸² El concepto es utilizado por Bourdieu en *los herederos* para describir a este tipo de estudiante.

⁸³ Collins, Randall. *La sociedad credencialista*. Akal, Madrid, 1989.

la principal recompensa institucionalizada (el título universitario) como la adaptabilidad del estudiante a la vida universitaria.

Es posible dividir esquemáticamente las pruebas por las que deben atravesar los estudiantes de la facultad según tres categorías. En primer lugar están las pruebas introductorias que reciben al estudiante al entrar a la facultad. Estas pruebas enfatizan conocimientos y habilidades más abstractas —asociadas al capital cultural de origen—, al mismo tiempo que introducen a los estudiantes al estudio del derecho. Las segundas son las pruebas preparatorias, que intentan instaurar los conocimientos estrictamente asociados a la disciplina, y requieren un estudio sistemático más que ciertos conocimientos adquiridos con anterioridad al ingreso a la facultad. Por último, los estudiantes se enfrentan a una prueba definitiva, formalmente denominada “examen de grado”. Dicha prueba final permite la obtención del grado académico y es considerada como el mayor desafío asociado a la carrera (a pesar de que pueden existir instancias evaluativas posteriores).

Debido al efecto de los mecanismos de selección previos —asociados a una facultad prestigiosa y excluyente como ésta— La mayoría de los estudiantes que ingresan poseen el capital cultural necesario para obtener relativo éxito en las pruebas introductorias, aunque cierto grupo fracasa en esta primera etapa. Aquellos que obtienen buenos resultados pueden adscribir a la perspectiva del promedio de manera total o parcial. Los primeros se perciben como capaces de aumentar su éxito académico y se enfocan en su ascenso vertical durante la carrera, mientras que los segundos se conforman con su nivel de éxito y desarrollan otros intereses universitarios —o perspectivas alternativas— de acuerdo a las materias en que fueron más exitosos o los aspectos de la facultad que les parecieron más interesantes. Los que desarrollaron máxima adscripción a la PP luego de su éxito inicial suelen obtener las mejores calificaciones durante las pruebas subsiguientes. En cambio, aquellos que desarrollaron una adscripción parcial tienden a mantener un nivel de éxito moderado y una adscripción estable que considera el desarrollo de perspectivas alternativas. En este segundo grupo se encuentra la mayoría de los estudiantes.

Por otro lado, los estudiantes que obtienen malos resultados en estas primeras pruebas se enfrentan a la misma opción, entre una adscripción total o parcial a la perspectiva del promedio. Los que no logran la motivación necesaria para esta adscripción obtienen aún peores resultados en

las pruebas preparatorias y pueden abandonar prematuramente la carrera, pero los que logran la motivación para adscribir a la PP —por si sola o en combinación con otra perspectiva que le dé sentido a la carrera— pueden lograr cierto nivel de éxito que les permita salir airosos de la segunda etapa de pruebas. Este es el segundo tipo más común de carrera.

Durante las pruebas preparatorias aquellos que obtienen un máximo o relativo éxito tenderán a mantener la estrategia que los ha llevado hasta ese punto, mientras que los estudiantes que obtienen malos resultados intentarán adscribir tardíamente a la PP o desertarán de la carrera. En el examen de grado la mayoría de los que hasta entonces han obtenido cierto éxito lo aprobarán de manera más o menos completa (con mejor o peor calificación y en el primer, segundo o tercer intento), mientras que un grupo pequeño de los que hasta entonces han obtenido resultados más modestos fracasará definitivamente en esta instancia, dejando tardíamente incompleta su carrera académica. Resulta interesante notar que muchos de los que abandonan la carrera sin haber logrado superar el examen de grado no agotan todas las posibilidades que la facultad ofrece (se permite rendir dicha prueba un máximo de tres veces), sino que el primer o segundo fracaso aniquilan su adscripción a la perspectiva del promedio. Por lo tanto, esta última instancia también nos permite observar la importancia de la PP durante todo el desarrollo de la carrera académica.

Respecto a las perspectivas alternativas, estas quedan progresivamente excluidas de las pruebas a medida que la carrera avanza. Mientras que la perspectiva académica puede reportar cierta utilidad para el estudiante aún en las pruebas intermedias (mostrando así su mayor cercanía con la perspectiva del promedio), las otras no resultan apropiadas para enfrentar pruebas más allá de las primeras, donde aún ciertos conocimientos o habilidades generales pueden rendir frutos. El examen de grado representa así también la evaluación final de la adscripción a la perspectiva del promedio, pues no solo mide la obtención de conocimientos, sino que presenta una dimensión ritual (en tanto ceremonia solemne) que debe ser observada durante el proceso. Se espera que el postulante se vista y comporte como se espera de un abogado, observando los modos propios de la profesión. Las perspectivas alternativas quedan así rigurosamente fuera.

Sin embargo, no debe desestimarse la importancia de estas perspectivas alternativas para el desarrollo de la carrera académica. Para comprender adecuadamente su efecto debe ponerse énfasis en el inverso del éxito académico: el fracaso y la deserción. Las perspectivas alternativas, como ya se ha señalado, permiten al estudiante darle sentido a las pruebas que enfrenta y evitar así

los factores motivacionales que pueden incidir negativamente sobre el desempeño académico del estudiante. Diversas investigaciones que han analizado la deserción universitaria en Chile coinciden en que la deserción se explica en gran medida por este tipo de factores. Citando uno de dichos estudios, que pone especial énfasis en los estudiantes de derecho: “Se detectó un factor motivacional importante, las alumnas y alumnos entrevistados señalaron que las carreras no estaban acorde a lo que ellos deseaban realizar y por tanto sus expectativas se veían opacadas”⁸⁴. El mismo estudio cita a un entrevistado, estudiante de derecho, que declara:

“En realidad entré a Derecho por una “sugerencia” familiar y por mi propia ceguera de no saber para dónde ir. La verdad es que Derecho es una carrera árida y poco humana.” (Hombre, 7, carrera Derecho)⁸⁵

En palabras de Friedrich Nietzsche, “aquel que tiene un porqué puede sortear todos los cómo”. Las perspectivas alternativas le proponen al estudiante una forma de adscripción que le otorga sentido a su carrera académica, y lo protege de las partes más áridas, las exigencias vacías de sentido que la perspectiva del promedio propone. Estas adscripciones, asociadas a la dimensión horizontal de la carrera, no responden simplemente a una lógica estratégica que el estudiante aplica fríamente para cumplir el objetivo racional que se ha propuesto, para ayudarlo a sacarse mejores notas. Por el contrario, emanan de su propia historia personal y social, configurándose a partir de gustos, distinciones e identidades incorporadas y vividas como desinteresadas, pudiendo incluso entrar en conflicto con la PP en ciertos momentos.

Cuando Gabriela no pudo estudiar para la prueba por quedarse terminando los carteles para una funa, o cuando Jorge faltó a la clase importante porque coincidía con una presentación de su banda, ambos pueden sentir que existe un conflicto entre las obligaciones universitarias y sus vidas de estudiantes universitarios. Sin embargo al analizar ambas dimensiones como parte de un mismo proceso, una misma carrera académica, resulta claro que esas actividades aparentemente reñidas con el éxito académico en realidad le otorgaban sentido y perspectiva al esfuerzo necesario para cumplir las responsabilidades que voluntariamente han contraído, y cuya recompensa objetiva resulta tan abstracta y lejana. Esto muestra que el proceso de adscripción es contingente y situado, pudiendo entenderse desde la perspectiva del estudiante como una

⁸⁴ Gonzales, Luis. *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2005, p. 6.

⁸⁵ *Ibidem*.

reacción interaccional a los desafíos que se le proponen. También permite entender la utilidad de conceptualizar estas actividades “extracurriculares” como parte relevante de una carrera académica, Como elementos significativos que nos permiten entender de mejor manera este proceso personal y complejo del que depende la continuidad de muchas de nuestras instituciones sociales.

Conclusiones

La presente investigación se planteó como problema fundamental la relación que los estudiantes establecen con el éxito durante su carrera académica en una situación educacional concreta, distinguiendo la importancia de los factores subjetivos y estructurales durante dicho proceso. En otras palabras, intenté determinar las formas de éxito académico vigentes al interior de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile; y cómo el capital cultural de origen, así como las formas de adscripción subjetivas del estudiante, conforman una carrera académica que intenta conjugar estas distintas formas de éxito durante la trayectoria del estudiante al interior de la institución.

El proceso reveló que pueden distinguirse dos formas de éxito en este campo, donde una está asociada a las evaluaciones formales instauradas por la facultad, mientras que otra refiere al significado subjetivo que los estudiantes le otorgan a su carrera universitaria- La investigación mostró que la primera forma de éxito se relaciona fuertemente con el capital cultural de origen, mientras que la segunda refiere a la adscripción del estudiante a determinadas perspectivas compartidas al interior de la institución que permiten lidiar con las obligaciones y libertades que la situación universitaria les ofrece. Se constató que ambos elementos resultan determinantes durante el desarrollo de la carrera e influyen en el éxito académico de los estudiantes. Tanto el capital cultural como la adscripción definen el éxito académico del estudiante, y también los resultados en las evaluaciones formales dependen de que el estudiante pueda adscribir subjetivamente a las obligaciones y “activar” así el capital cultural que posea. De lo anterior puede colegirse que los resultados obtenidos por los estudiantes de la carrera de Derecho de la Universidad de Chile durante su carrera académica dependerán tanto de su capital cultural de origen como de la adscripción subjetiva que le permita darle un sentido a su carrera y una orientación respecto a los tipos de éxito que desea conjugar.

Más generalmente, esta investigación concreta permite arrojar cierta luz sobre dos funciones relevantes de las instituciones de educación superior, estudiando la forma concreta que adoptan dichas funciones en su seno. La primera dice relación con la universidad como reproductora de las diferencias de clase, donde los resultados obtenidos en la institución se encontrarían determinados por los conocimientos y disposiciones asociados al origen social del sujeto, en tanto las universidades entregarían sus recompensas a aquellos que demuestren poseer

las disposiciones y conocimientos privilegiados que la universidad sanciona como valiosos. La segunda refiere a la universidad como responsable de la socialización de los sujetos, entregándoles las disposiciones subjetivas que les permitirán enfrentar los desafíos del mundo para el que la universidad supuestamente los prepara. Esta investigación muestra en un caso concreto que ambas dimensiones resultan relevantes para entender el funcionamiento efectivo de las instituciones de educación superior, y que resulta posible desarrollar modelos de investigación que las consideren en su interacción compleja, enfrentando las aparentes incompatibilidades entre ambas.

De este resultado general pueden derivarse varias conclusiones específicas, que a continuación detallaré según la siguiente estructura: presentaré primero ciertas conclusiones metodológicas sobre el trabajo con distintos métodos y teorías. En segundo lugar otras relativas al funcionamiento de las instituciones de educación superior y la forma en que la sociología de la educación las ha abordado. Como tercer elemento se plantearán ciertos problemas actuales de la sociología que esta investigación intenta discutir y desarrollar. Por último presentaré una reflexión sobre la importancia de lo aquí estudiado para pensar la relación entre los estudiantes universitarios y su entorno.

En cuanto a las técnicas de investigación, este estudio muestra la utilidad de conjugar métodos cualitativos y cuantitativos, a la vez que ofrece una metodología específica para combinar ciertas técnicas específicas de ambos acercamientos en un modelo de investigación de las carreras universitarias. El estudio también reveló la necesidad de realizar sucesivas etapas de investigación, dándole un rol fundamental a aquellos elementos inesperados surgidos durante el proceso (a veces llamados serendipias) que permiten reformular los presupuesto problemáticos a través de un proceso abierto, para luego formalizar nuevamente los hallazgos así encontrados. La primera etapa cuantitativa permitió corroborar la importancia del capital cultural para el éxito académico, pero aún más importante es que logró encontrar una dimensión inexplorada que también contribuía al fenómeno. La segunda etapa permitió explorar esta dimensión y formalizarla como el aspecto horizontal de la carrera, con sus diversas perspectivas asociadas.

Futuras investigaciones podrían servirse de esta metodología para abocarse a encontrar las perspectivas prevalentes en otras instituciones de educación superior, Así como las formas de adscripción a las mismas. Esta aproximación presenta ventajas respecto a otros constructos que intentan investigar empíricamente los aspectos subjetivos del proceso, como por ejemplo la teoría

de la motivación. Mientras que esta última puede aplicarse de manera indiferenciada a distintos campos y supone las metas u objetivos como dados, el modelo aquí presentado pretende descubrir las características específicas de las instituciones que permiten al agente construir situadamente sus metas y generar a partir de ello una determinada disposición subjetiva para participar en la institución. En otras palabras, este método permite realizar un análisis propiamente sociológico de aquellas disposiciones subjetivas que por lo general han sido patrimonio de la sicometría, haciéndose cargo empíricamente del carácter situado e interaccional de las transformaciones subjetivas.

Luego de caracterizar la preponderancia de la perspectiva del promedio, descubriendo también las perspectivas alternativas vigentes y las formas de adscripción comunes en la institución, resulta posible operacionalizar dichas perspectivas y adscripciones en un nuevo instrumento cuantitativo. Éste permitiría comprender estadísticamente la relación entre las distintas perspectivas, así como las formas en que interactúa en cada institución esta dimensión horizontal de la carrera con su contraparte vertical, medida a través de los indicadores de capital cultural y éxito académico aquí utilizados. Dicho estudio podría informar la toma de decisiones de los planteles —precisando por ejemplo como la organización del currículo influye sobre el fracaso académico dentro de la carrera—, a la vez que distinguir y comparar con mayor precisión las formas de reproducción y socialización presentes en las instituciones de educación superior. En la misma línea, un estudio longitudinal podría monitorear la carrera académica completa de los estudiantes, sistematizando las formas efectivas en que se conjugan las dimensiones horizontal y vertical en el desarrollo de las trayectorias individuales e institucionales, pudiendo así estimar los efectos que determinada decisión institucional tendrá sobre el desempeño académico y la disposición subjetiva de los estudiantes.

Sin embargo, y como desarrollo metodológico posible derivado de esta investigación, lo anterior requiere un métodos de operacionalización cuantitativa de la dimensión horizontal de la carrera, cuya elaboración y validación excede las posibilidades de este estudio. Aunque el carácter situado e interaccional de este constructo requerirá siempre considerar las especificidades de la institución, resulta posible derivar de la metodología aquí propuesta —y específicamente de los indicadores de adscripción institucional— ciertos indicadores estandarizados que permitan, luego

de ser adaptados mediante la investigación etnográfica, medir cuantitativamente la dimensión horizontal de la carrera en cada institución.

Respecto a las instituciones de educación superior la propuesta teórica desarrollada, así como los datos parciales recolectados, sugieren dos críticas relevantes. La primera dice relación con la manera en que la sociología de la educación se ha enfrentado a estas instituciones como objeto de estudio, y la segunda refiere al funcionamiento efectivo de las mismas. Las imágenes del colador y la incubadora —representaciones de los enfoques que la disciplina ha utilizado para estudiar las universidades— permiten graficar la problemática y obsoleta separación que ha operado tácitamente en el estudio de estas instituciones. Dicha división, sin embargo, tiene su explicación en las adscripciones teóricas, políticas y metodológicas al interior del campo de la sociología de la educación, siendo el objeto de estudio —las universidades y escuelas superiores— simplemente el escenario de esta batalla académica. La presente investigación ha intentado volver a centrar la mirada en el objeto de estudio sin tomar partido en esta disquisición académica, permitiendo encontrar en la investigación empírica ciertos elementos donde dicha disputa se hiciera carne. A partir de estos descubrimientos he intentado combinar ciertos aparatos teóricos robustos en un modelo que permita tender puentes entre tradiciones innecesariamente escindidas.

El éxito académico como problema se convirtió en el centro de este nudo, ya que es uno de los pocos puntos a los que ambas tradiciones le dan gran importancia, esto debido al papel clave que juega en el funcionamiento interno y la percepción externa de las instituciones educacionales mismas. Sin embargo, ambas tradiciones le suponen un rol diferente —y aparentemente contradictorio— a este problema, rol que resulta coherente con los presupuestos y desarrollo de ambas tradiciones. La investigación teórica mostró que ambas tradiciones distinguían una dimensión distinta del fenómeno, y la investigación empírica mostró que cada una de estas dimensiones tiene un poder explicativo propio, pero que a la vez deja importantes puntos ciegos que justifican la complementariedad de ambas. El éxito académico puede observarse simplemente como el resultado de la activación diferenciada de habilidades y disposiciones relativas al origen social, sancionadas por un campo que institucionaliza y oculta las diferencias de clase. Sin embargo, tampoco resulta apropiado entenderlo como un comportamiento que el estudiante elige libre y racionalmente desarrollar según su intención estratégico de obtener ciertas recompensas institucionales. Combinar ambas dimensiones en el análisis permitió mostrar, por lo menos para

un ejemplo representativo, que el éxito académico dentro de las instituciones de educación superior es una forma impuesta de reconocimiento (tanto social como institucional) que moviliza los capitales sociales de los estudiantes, pero también su adscripción subjetiva, tomando formas y valoraciones específicas en relación a la cultura propia de la institución.

De modo más general, esta investigación entrega indicios empíricos y justificaciones teóricas de la relevancia de ambas dimensiones en el funcionamiento de las instituciones de educación superior. Desde la óptica funcional se han elaborado las imágenes de colador e incubadora, para representar aspectos de las instituciones que en general han sido investigados de manera divorciada por grupos de investigadores diferentes. Lo aquí planteado autoriza a sospechar que estas dos funciones están asociadas a dos dimensiones más generales —denominadas aquí reproductora y socializadora—, y que estudiar sus interrelaciones permitirá entender de manera más precisa el funcionamiento de este tipo de organización. El estudio intenta esto mediante un aparato teórico y metodológico que utiliza los aportes de ambas tradiciones, Manteniendo separadas sus formas propias de observación durante la investigación empírica, para combinarlas luego en el análisis. Los resultados de este proceso permitieron darle mayor desarrollo y plausibilidad a la elaboración teórica inicial que distingue ambas dimensiones, y sentar las bases de una metodología para estudiarlas conjuntamente.

Posteriores indagaciones podrían centrarse en las dos funciones de las universidades que la literatura especializada ha distinguido y que este estudio ha dejado fuera: Su carácter de templo y núcleo. Podrían discernirse las dimensiones asociadas a estas dos funciones, para extraer luego de ahí conceptos clave a ser operacionalizados. La pregunta por el éxito académico podría seguir guiando dicha indagación, detectando nuevas formas de éste que resulten relevantes en estas dimensiones —relacionadas, por ejemplo, con el éxito de la propia institución dentro de su entorno conceptualizado como prestigio—. Hasta ahora la sociología de la educación superior ha estudiado estas funciones de manera independiente y fragmentaria. Si pudieran discernirse y sistematizarse estas otras dos dimensiones, para luego ser incorporadas a un modelo conjunto con las aquí estudiadas través de la investigación empírica, sería posible formular una teoría de alcance medio (en el sentido inaugurado por Merton) sobre instituciones de educación superior.

Respecto al funcionamiento de las instituciones de educación superior, la literatura especializada ha determinado que el éxito académico es uno de los problemas fundamentales que

determinan la organización interna de las universidades y su relación con el medio. Esta investigación en particular permite suponer que la manera en que se organizan formal e informalmente los estándares de éxito dentro del espacio universitario tendrá un efecto decisivo sobre cómo los estudiantes se relacionarán con la institución, y por tanto sobre su proceso educacional. Esto llama la atención sobre las formas de evaluación del desempeño de los estudiantes que las distintos planteles han instaurado. Los resultados de este estudio entregan herramientas que podrían permitir a las instituciones tomar decisiones informadas respecto a los efectos empíricos que sus sistemas de evaluación tienen sobre el proceso educacional de los estudiantes.

Particularmente, La elaboración teórica y empírica aquí desarrollada permite suponer que las actividades “extracurriculares” tienen en realidad un efecto decisivo sobre el éxito académico de los estudiantes, precisando las formas específicas en que afectan el proceso de evaluación formal. Por tanto, Un estudio de estos ámbitos en los términos aquí planteados permitiría a las universidades generar iniciativas que potencien estos aspectos y le entreguen espacio institucional a estas otras formas de éxito universitario, permitiendo así a los estudiantes una adscripción más fuerte con el correspondiente efecto sobre el fracaso académico y la deserción. De modo más general, esta investigación resalta la importancia de estudiar la carrera efectiva de los estudiantes para generar mecanismos de evaluación de manera informada, cuyas especificidades deriven en parte de un análisis de sus efectos prácticos sobre los estudiantes.

En términos más abstractos, el estudio planteado permite indagar sobre el problema sociológico de la relación entre estructura y agente. Distintas tradiciones teóricas sostienen en la actualidad un interesante debate sobre las formas específicas en que estas dos entelequias se relacionan, y es posible rastrear este problema a los mismos inicios de la disciplina. Este trabajo intenta aportar a dicha discusión desde una manifestación concreta y relevante de este problema, mostrando en un espacio concreto la forma que toma esta relación. Si bien los resultados permiten suponer que las estructuras incorporadas en el agente tienen un efecto decisivo sobre su desarrollo en este campo, el resultado concreto y contingente manifestado por los agentes durante su proceso educacional se construye tanto en base a estas estructuras, como a las características formales e informales del campo, pero también en base a las propias disposiciones que el agente desarrolla de manera circunstancial durante el proceso.

En particular, me gustaría destacar la importancia de estudiar estos problemas abstractos en ámbitos concretos, probando empíricamente nociones teóricamente fundadas. Concretamente, la necesidad de “activación” de los capitales como proceso subjetivo y contingente es una noción teórica surgida del intento por aplicar la teoría de los capitales a procesos concretos. Este trabajo se sirve de esta noción para desarrollar una forma concreta de activación, pertinente a un campo específico. En la medida en que se pueda probar la validez empírica y teórica de esta forma de activación del capital, y que de ésta se puedan derivar otras formas de activación pertinentes para otros campos, pudiendo elaborarse a partir de esto una teoría más robusta que aborde el problema de la relación entre estructura y agente.

Por último, cabe preguntarse por las conclusiones que pueden derivarse a partir de esta investigación sobre la relación entre los estudiantes y la sociedad chilena en un sentido más amplio. El surgimiento y fuerza del movimiento estudiantil se les aparece a los actores situados Fuera del propio movimiento como una sorpresa impredecible, sea para destacarlo como una desviación intrascendente o como una conjuración de magia social cuasi sagrada. Este fenómeno supone un desafío para la explicación sociológica. Por un lado, no puede aceptarse la explicación voluntarista que lo ve como un accidente derivado del actuar de ciertos agentes particulares, en tanto, y siguiendo a Becker, “es una perogrullada sociológica que, cuando mucha gente en posiciones organizacionales similares comete actos similarmente desviados, la explicación no ha de buscarse en sus peculiaridades psicológicas, en su imperfecta socialización o en cualquier otra característica de esas personas como actores individuales”. Por el otro, tampoco puede culparse mecánicamente a las “condiciones estructurales” y presentar al movimiento estudiantil como un organismo mesiánico; surgido de los pecados del sistema y ungido con el poder para expiarlos. En otros términos, debemos estudiar las condiciones concretas que posibilitan el surgimiento de este movimiento en particular desde la perspectiva de sus integrantes y sus acciones significativas concretas, no como un cáncer automático que aqueja a la superestructura.

Becker inicia su libro *Making the grade* preguntándose ¿cómo es ser un estudiante universitario? A pesar de que las personas que lean este estudio probablemente pasaron por esa experiencia, sus recuerdos de ella serán probablemente vagos y selectivos, pues habrán perdido en la memoria la cotidianeidad de la experiencia que le da sentido a estos recuerdos. “Es, quizás, porque no podemos recordar nuestras propias vidas universitarias, que nos resulta difícil entender

y lidiar con los estudiantes universitarios. Pues nos resulta difícil. Todos reconocen cuan poco los entendemos cuando se encienden en lo que se aparece (para el observador externo) como irracionales protestas masivas. Los menos advierten cuanto del fracaso en lograr las metas pedagógicas que las universidades se ponen a sí mismas deriva de esta falta de entendimiento. Menos personas aún se percatan de que, después de todo, los estudiantes forjan una vida en la universidad, y que el tipo de vida que crean es la influencia más inmediata en ellos; lo que profesores y administrativos hacen solo los influencia en tanto su actuar es filtrado a través de la red de su propia cultura y organización social”.

La intención de este estudio es justamente mostrar cómo se requiere la comprensión conjunta de estas dos dimensiones para mostrar de qué manera y en qué sentido el sistema universitario chileno tiende a reproducir ciertas formas de desigualdad. Esta no es una investigación sobre la organización política universitaria, ni pretende dar una explicación acerca del surgimiento del actual movimiento estudiantil en Chile. Creo que la única manera de entender sociológicamente el actual fenómeno que se desarrolla ante nuestras narices es a través de una investigación empírica concreta y teóricamente fundada. Considero que este estudio ofrece estructuras y elementos que podrían guiar este tipo de indagación; Lo que este estudio puede aportar al problema son los lineamientos que permitan estudiar la organización universitaria en sus propios méritos, no como un acto de caridad epistemológica, sino como una forma efectiva y necesaria para entender los efectos no pretendidos de los sistemas educacionales sobre su entorno.

Bibliografía

- Aguirre, Ángel. *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Editorial Boixareu, España, 1995.
- Anguera, María teresa. *La observación participante*. En Aguirre, Ángel. *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Editorial Boixareu, España, 1995.
- Ansart, Pierre. *Las sociologías contemporáneas*. Amorrortu editores, Argentina, 1990.
- Archer, Margaret. *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge University Press, Cambridge, 2000.
- Arenas, Loreto. *Estudio de los factores explicativos del rendimiento académico de los alumnos de la escuela de ingeniería y ciencias de la Universidad de Chile*. Memoria para optar al título de ingeniero civil industrial. Universidad de Chile, Colección tesis, Santiago de Chile, 2003.
- Aschaffenburg, Karen y Maas, Ineke. *Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction*. American Sociological Review, E.E.U.U, 1997.
- Becker, Howard. *A New Art Form: Hypertext Fiction New Art, Old Art*. <http://home.earthlink.net/~hsbecker/articles/lisbon.html>
- Becker, Howard. *How to find out how to do qualitative research*. International Journal of Communication, [S.l.], v. 3, p. 9, abril, E.E.U.U, 2009.
- Becker, Howard. *Sociological work: method and substance*. Transaction Publishers, Chicago, 1977.
- Becker, Howard. *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Siglo veintiuno editores, Argentina, 2009.

- Becker, Howard; Geer, Blanche; Hughes, Everett. *Making the grade: The academic side of college life*. Transaction Publishers, Chicago, 1968.
- Becker, Howard y Geer, Blanche. *Participant observation and interviewing: A comparison*. Revista Human Organization (16), E.E.U.U, 1957. pp. 28-32.
- Becker, Howard, Geer, Blanche, Hughes, Everett y Strauss, Anselm. *Boys in White. Student culture in medical school*. Transaction publisher, Chicago, 1976.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo veintiuno editores, Argentina, 2003.
- Bourdieu, Pierre. *Homo academicus*. Siglo XXI editors, Argentina, 2012.
- Bourdieu, Pierre. *Cuestiones de sociología*. Alianza, Argentina, 1990.
- Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude. *La Reproducción*. LAIA, Barcelona, 1989.
- Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*. Siglo XXI editores, España, 2007.
- Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo veintiuno editores, Argentina, 2008.
- Bourdieu, Pierre. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Editorial Taurus, Madrid, 1988.
- Bourdieu, Pierre. *Cosas dichas*. Editorial Gedisa, España, 1988.
- Bourdieu, Pierre. *Razones prácticas*. Editorial Anagrama, España, 1977.
- Bourdieu, Pierre. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba, 2000.
- Bourdieu, Piere. *Una Objetivación participante*.
<http://www.iigg.fsoc.uba.ar/grassi/textos/Respuestas...Una%20objetivacion%20participante.pdf>

- Blumer, Herbert. *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Editorial Hora, España, 1982.
- Canales, Manuel (compilador). *Metodología de investigación social*. LOM, Santiago de Chile, 2006.
- Casassus, Juan. *La escuela y la (des)igualdad*. Editorial LOM, Santiago de Chile, 2003.
- Collins, Randall. *La sociedad credencialista*. Akal, Madrid, 1989.
- Cox, Cristian. *Clases y transmisión cultural*. Documento preparado para el seminario “Cultura escolar y cambio educacional”, de la red latinoamericana de investigaciones cualitativas de la realidad escolar, 16-28, Santiago de Chile, 1984.
- Dávila, Oscar; Ghiardo, Felipe; Medrano, Carlos. *Los desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Ediciones CIDPA, Valparaíso, Chile, 2005.
- De Waal, Frans. *The bonobo and the atheist: in search for humanism among the primates*. W.W. Norton & Company, E.E.U.U, 2013.
- Dubet, Francois. *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?* Texto de la conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre "Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina" organizado por IPEE/UNESCO en Buenos Aires, 24 y 25 de noviembre de 2004. Traducido por Emilio Tenti.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo. *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada, Argentina, 1998.
- Durkheim, Emile. *Educación y sociología*. Editora Babel. Bogotá, 1976.
- Eliade, Mircea. *Nacimiento y renacimiento: el significado de la iniciación en la cultura humana*. Kairós, Barcelona, 2001.

- Elster, Jon. *Ulises y las sirenas. Estudios sobre racionalidad e irracionalidad*. Fondo de cultura económica, México, 1997.
- Elster, Jon. “Going to Chicago...”. En Elster, Jon. *Economics. Análisis de la interacción entre racionalidad, emoción, preferencia y normas sociales en la economía de la acción individual y sus desviaciones*. Gedisa, España, 1997.
- Centro de estudios de la Federación de estudiantes de Chile (CEFECHE), *Encuesta de Caracterización de Estudiantes Universidad de Chile 2011. Análisis y Principales Resultados*, <http://fech.cl/wp-content/uploads/2012/03/INFORME-FINAL-ENCUESTA-CEFECHE.pdf> (consultado el 03/10/2013)
- Foucault, Michel. *El orden del discurso. Lección inaugural en el Collège de France pronunciada el 12 de diciembre de 1970*. Tusquets editores, Barcelona, 1980.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. Siglo veintiuno editores, Argentina, 2005.
- Foucault, Michel. *Genealogía del racismo*. Editorial Altamira, Argentina, 1993.
- Foucault, Michel. *Respuesta al círculo de epistemología*. En Burgelin, Pierre (Et ál). *Análisis de Michel Foucault*. Editorial tiempo contemporáneo, Argentina, 1970.
- Freidson, Eliot. *Professional powers: a study of institutionalization of formal knowledge*. The university of Chicago press, Chicago, 1986.
- Garcia Ferrando, Manuel (Et ál). *El análisis de la realidad social. métodos y técnicas de investigación*. Editorial Alianza, España, 1992.
- García Jiménez, M. V.; Alvarado, J. M; y Jiménez, A. *La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística*. Psicothema, España, 2000. 12(2), 248–252.

- Gayo, Modesto; Teitelboim, Berta; Méndez, María. *Patrones culturales de uso del tiempo libre en Chile. Una aproximación desde la teoría Bourdieuana*. Revista Universum v.24 n.2, Talca, 2009.
- Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa, España, 1992.
- Giroux, Henry. *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*. Praeger Publishers, California, 2001.
- Gonzales, Luis. *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, 2005.
- Grodsky Eric; Warren John; Felts, Erika. *Testing and social stratification in American education*. Annual Review of Sociology (34). E.E.U.U, 2008. pp. 385-404.
- Habermas, Jurgen. *Teoría de la acción comunicativa, Volumen 1*. Taurus, España, 1999.
- Hernández, Fuensanta (Et ál). *Introducción al proceso de investigación en educación*. Editorial DM, España, 1995.
- Horowitz, Helen Lefkowitz. *Campus Life: Undergraduate Cultures from the End of the Eighteenth Century to the Present*. Alfred A. Knopf, Nueva York, 1987.
- Hughes, Everett. *The sociological eye*. Transaction publishers, Chicago. 1984.
- Hyman, Herbert (editor). *Readings in reference group theory and research*. Free Press, Chicago, 1968.
- Irwin, John y cresse, Donald. *thieves convicts and the inmate culture*. En revista "Social problems" N°10, E.E.U.U, 1962.
- Kreimer, Roxana. *Historia del mérito*.
https://www.academia.edu/3738487/Historia_del_m%C3%A9rito_libro_ (Consultada el 2/8/2010).

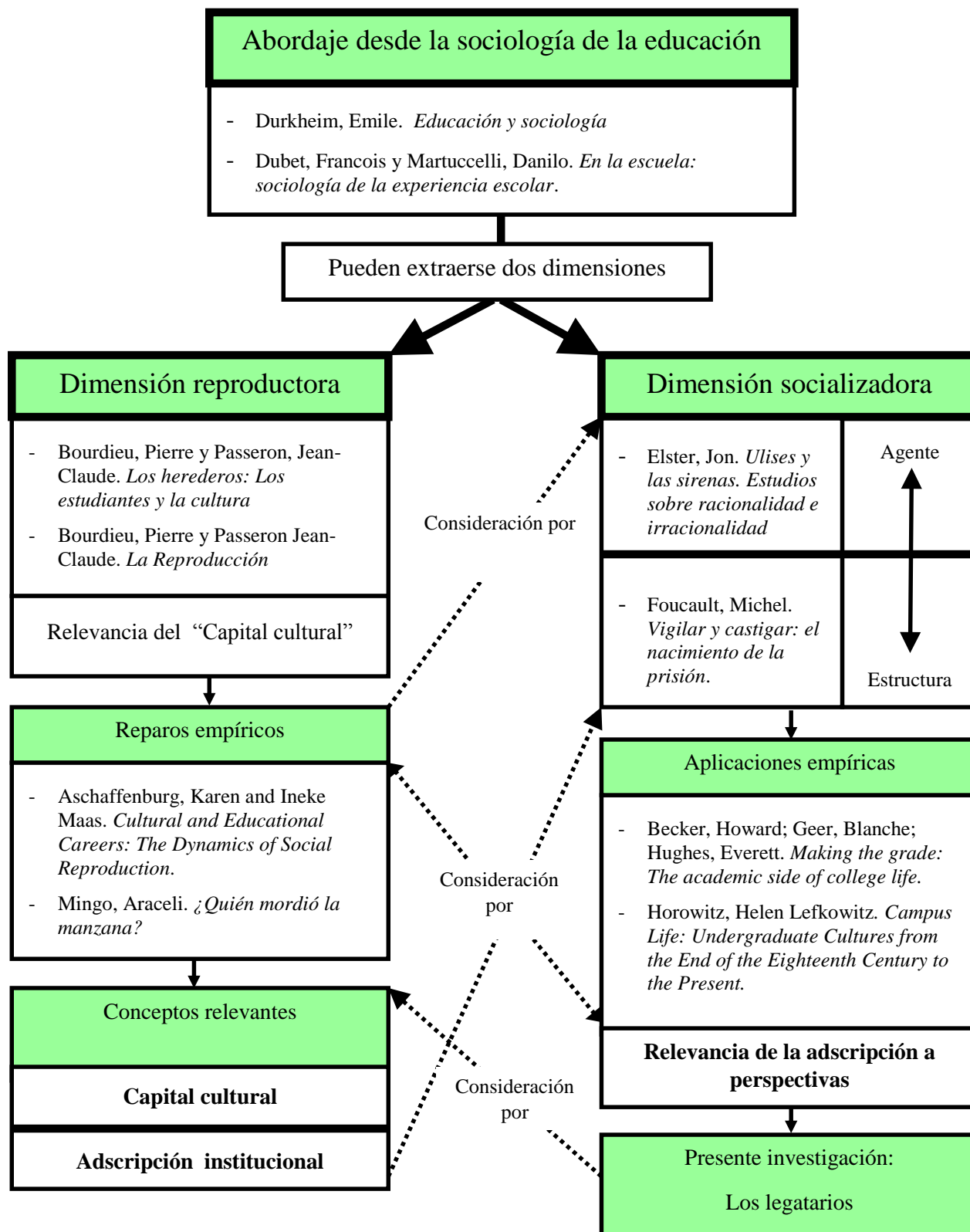
- Lareau, Annette y MacNamara, Erin. *Moments of social inclusion and exclusion. Race, class and cultural capital in family-school relationships*. Sociology of education, E.E.U.U, 1999.
- Madero Cabbib, I y Madero Cabbib, C. *Between Equity and Differentiation: An Analytical Schema of the Social Function of Education*. International journal of sociology of education, Vol. 2(2), E.E.U.U, 2013. pp. 193-214.
- Martuccelli, Danilo y Araujo, Kathya. *La individuación y el trabajo de los individuos*. En revista Educação e Pesquisa, Sao Paulo, 2010.
- Mead, George Herbert. *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Editorial Paidós, Argentina, 1968.
- Mella, Orlando y Ortiz, Iván. *Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos*. Revista latinoamericana de estudios educativos, xxix, 1, México, 1999.
- Merton, Robert. *Social Theory and Social Structure*. Glencoe III, Free Press, Chicago, 1957.
- Mills, C. Wright. *Situated Actions and Vocabularies of Motive*, en American Sociological Review, V. Diciembre, E.E.U.U, 1940.
- Mingo, Araceli. *¿Quién mordió la manzana?*. Fondo de cultura económica, Mexico, 2006.
- Patton, Michael Quinn. *Qualitative education methods*. CA: Sage, Beverly Hills, 1989.
- Porcel, E; Dapozo, G; Lopez, M. *Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa*. REDIE, Ensenada, v. 12, n. 2, p. 1-21, nov. 2010.
- Quintela Dávila, Gastón. *Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones de los estudiantes*. Revista Sociedad Hoy, Concepción, 2013. pp. 83-106.
- Redfield, Robert. *The folk culture of Yucatan*. University of Chicago Press, Chicago, 1941.

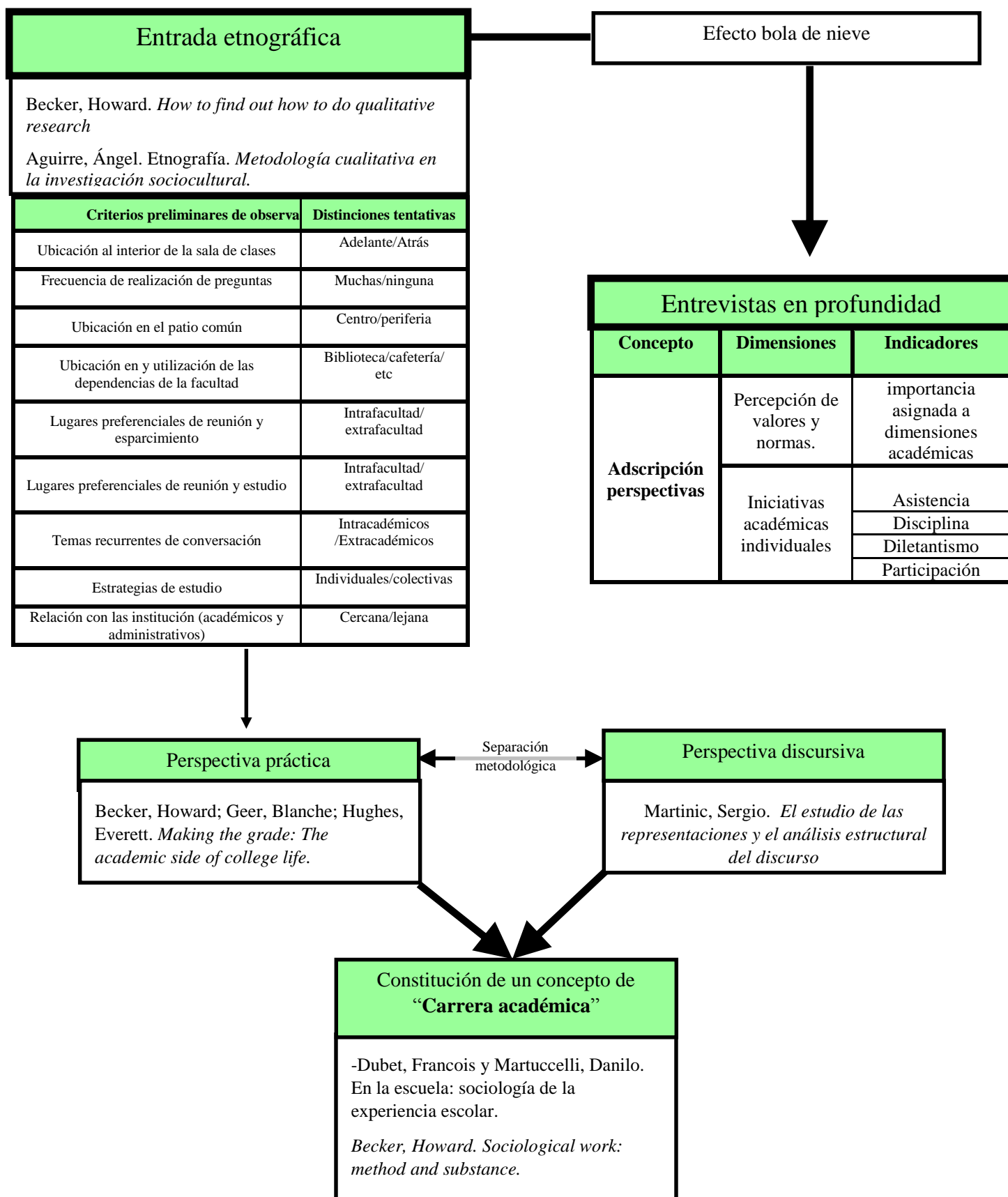
- Russel, Harvey. *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage Publications, California, 2000.
- Schutz, Alfred. *Fenomenología del mundo social*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1972.
- Seidman, Irving. *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press, Nueva York, 1999.
- Shibutani, Tamotsu. *Reference groups as perspectives*. The American journal of sociology, Vol. 60, No. 6, Chicago, 1955.
- Simon, Herbert. *A behavioral theory of rational choice*. Quarterly Journal of Economics, E.E.U.U, 1955.
- Sirota, Regine. *El 'oficio de alumno' y la sociología*. en Frigerio, Graciela (Et Ál). "Políticas, instituciones y actores en educación". Coedición Novedades Educativas, Centro de Estudios Multidisciplinarios, Buenos Aires, 2000.
- Stampnitzky, Lisa. *How Does "Culture" Become "Capital"? Cultural and Institutional Struggles Over "Character and Personality" at Harvard*. Sociological Perspectives, Vol. 49, No. 4. University of California Press, California, 2006.
- Steiner, George. *The distribution of discourse*, en "On difficulty and other essays". Oxford University Press, Nueva York, 1978.
- Stevens, M; Armstrong, E; Arum, R. *Sieve, incubator, temple hub: Empirical and theoretical advances in the sociology of higher education*. Annual review in sociology, Vol. 34, New York, 2008.
- Svampa, Maristella. *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Editorial Biblos, Buenos Aires, 2000.
- Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra. *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Editorial Paidós, Argentina 2008.

- Vivanco, Manuel. *Análisis Estadístico Multivariable. Teoría y Práctica*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1999

- Vivanco, Manuel. *Muestreo Estadístico: Diseño y Aplicaciones*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 2005.

Anexo I: Esquema general de la investigación





Anexo II: La aproximación cualitativa

Para captar la dimensión socializadora del éxito académico, me serví de la observación participante y la entrevista semi-estructurada conjuntamente. Antes del proceso concreto, quiero explicar por qué decidí utilizar estas dos técnicas y por qué podía suponer que los datos a obtener resultarían instructivos para las indagaciones previas.

Podría pensarse que el uso de entrevistas por sí solas, informado por los hallazgos previos, es suficiente para entender las divisiones y categorías con las que los estudiantes se perciben. Esto, sin embargo, antagoniza con la preponderancia que tiene para mi enfoque la interacción concreta.

La entrevista en profundidad no puede captar por sí sola la dimensión socializadora del éxito académico, pues las perspectivas así obtenidas no podrían asumirse como las que organizan cotidianamente la acción, ni interpretarse mediante las categorías establecidas con anterioridad. Para Becker, existen dos problemas interconectados que la entrevista enfrenta indefectiblemente cuando es utilizada en solitario: El sentido propio y concreto que adquieren las palabras y acciones dentro de un grupo; y el tipo de sensibilidad hacia los problemas y datos que en él se producen⁸⁶. Aclarar estas objeciones me permitirá esclarecer y justificar mi aproximación concreta.

La primera objeción refiere al objetivo explicitado en el comienzo de esta sección. En tanto el lenguaje derivado de la experiencia colectiva de un grupo de estudiantes está indivisiblemente unido al lenguaje general, pues el grupo mismo lo está, el investigador corre el riesgo imponderable de entender las palabras utilizadas y las acciones narradas según las categorías del lenguaje general, o viceversa⁸⁷. Por ejemplo, la palabra *ñño* designa en el lenguaje general (chileno) a alguien que se dedica con pasión y abstracción a alguna temática específica y generalmente oscura; es sinónimo de *nerd* o *perno*. Sin embargo, los estudiantes de derecho generalmente utilizan este término para referirse a compañero empeñados en estudiar lo más posible —incluso las materias más aburridas— para obtener buenas notas, sin que tenga necesariamente particular interés por ellas.

⁸⁶ Becker, Howard y Geer, Blanche. *Participant observation and interviewing: A comparison*. Revista Human Organization (16), E.E.U.U, 1957. pp. 28-32.

⁸⁷ Es, en algún sentido, el reverso del problema que enfrenta el antropólogo al estudiar culturas foráneas.

Cuando las palabras y acciones de los investigados son tratadas en abstracto, los errores del investigador al interpretarlas pueden no ser corregidos por ellos, en tanto la imprecisión no interrumpe totalmente la comunicación. El peligro radica en que “a menudo no entendemos que no entendemos y es esperable que cometamos errores al interpretar lo que se nos dice...la esotérica cultural de un grupo puede esconderse detrás del lenguaje ordinario, utilizado de una manera especial”⁸⁸. La situación de la entrevista dificulta detectar las palabras y acciones que resultan relevantes para la perspectiva del grupo, e impide entenderlas en su significado nativo. “La entrevista provee poca oportunidad para rectificar errores de este tipo, cuando quedan sin detectar. En contraste, la observación participante proporciona una situación en que el significado de las palabras puede ser captado con gran precisión mediante el estudio de su uso en contexto...y el uso de ellas por uno mismo bajo el escrutinio de hablantes competentes del lenguaje”⁸⁹.

La entrevista se sirve de la observación participante para intuir las categorías según las cuales los sujetos comunican su perspectiva de la situación. Permite integrar información que de otra manera quedaría relegada a ruido o redundancia.

La segunda objeción refiere al carácter iterativo de la investigación y a las inferencias que necesariamente requiere. Con esto no me refiero al problema general e inevitable de inferir las acciones y percepciones de un grupo a partir del reporte de un sujeto cualquiera en una situación de entrevista. El problema principal radica en que la entrevista fuerza a asumir ciertas proposiciones peligrosas; que entendemos el significado de las palabras utilizadas (pues son parte de nuestro uso habitual), que el entrevistado es capaz de hablar sobre las cosas que nos interesan y que su descripción de lo contado o explicado será más bien precisa. Estas presuposiciones no siempre son correctas o utilizables y el investigador debe explicitar sus inferencias y limitaciones, dejando espacio para la observación directa de lo reportado. Por ejemplo, durante la investigación participante noté grandes diferencias en la observación de lo académico según el curso del estudiante y sus proyecciones futuras. Estas diferencias afectaban tanto su opinión como su conocimiento del asunto. Solo una observación previa de estas posiciones puede poner en su lugar las declaraciones de los que las ocupan.

En general, puede decirse que

⁸⁸ Ibidem. pp. 29.

⁸⁹ ibidem

“Mejoramos la precisión de nuestros datos cuando remplazamos las inferencias por hechos observables. De mayor importancia aún, abrimos camino para el descubrimiento de nuevas hipótesis, pues el hecho que observamos puede no ser el que esperábamos observar. Cuando esto ocurre enfrentamos un nuevo problema que requiere nuevas explicaciones hipotéticas, que luego pueden ser puestas a prueba en el campo”⁹⁰.

Para Becker, esta deficiencia es especialmente peligrosa cuando se intenta estudiar procesos de cambio personal o grupal, en tanto en estos procesos de cambio se producen transformaciones de perspectivas en los sujetos y estos inevitablemente recuerdan sus acciones pasadas con los ojos del presente. Debido a que mi investigación toma en consideración la trayectoria de los estudiantes en su paso por la facultad, este era un riesgo latente.

Recurrir a ambas técnicas de investigación permite considerar la información producida en dos niveles. “La atención puede enfocarse tanto en lo que ha ocurrido como en lo que la persona dice sobre lo que ha ocurrido. Algo de inferencia sigue siendo necesaria, como los pasos del proceso o los mecanismos involucrados aún son requeridos, pero la magnitud de inferencia necesaria es considerablemente disminuida”⁹¹. Así cada nivel puede informar al otro en un proceso recursivo y retroalimentativo. El problema de la inferencia es paleado cuando el investigador se encuentra situado en el contexto social investigado, desde donde puede recoger constantemente pistas y datos de diverso tipo. “esta abundancia de informaciones e impresiones lo sensibiliza a sutilezas que podrían pasar desapercibidas en una entrevista y lo fuerza a levantar continuamente preguntas nuevas y diferentes, que lleva de vuelta e intenta resolver en observaciones sucesivas”⁹². Durante mi investigación en más de una ocasión volví donde ciertos entrevistados para corregir el sentido dado a cierta idea, luego de haberla entendido mejor en la práctica. La observación directa proporciona al investigador la posibilidad de contrastar directamente sus preconcepciones — teóricas o de otra índole— con el contexto donde se supone que estas tienen efecto, obligándolo a reformularlas y ponerlas a prueba nuevamente en un vaivén continuo.

La contrastación con los datos producidos mediante la observación participante, y sobre todo con la sensibilización del investigador, permiten echar luz sobre los puntos ciegos que genera la entrevista. Como aclaran Becker y Geer, “En general, las debilidades que atribuimos a la

⁹⁰ *Ibidem.* p. 31.

⁹¹ *Ibidem.* p. 32

⁹² *Ibidem.* p. 32

entrevista existen cuando es usada como fuente de información sobre eventos que han ocurrido en otro lugar y nos son descritos por informantes”⁹³. Cuando las entrevistas son realizadas dentro de un contexto de investigación más amplio, estas pueden ser construidas e interpretadas según el entendimiento producido por otros medios. En este estudio en particular eso no incluye solo la observación participante, sino también la investigación teórica previa y la información cuantitativa producida, de primera y segunda fuente.

Por otro lado, la entrevista tiene sus fortalezas propias, y especialmente importantes para este estudio. El uso de entrevistas, a diferencia de otras técnicas de corte cualitativo, permite captar privilegiadamente la construcción de sentido que guía las acciones del agente. Básicamente, se supone que la entrevista proporciona acceso a las nociones, discursos y representaciones alrededor del comportamiento de las personas, y por tanto

“proporciona a los investigadores una manera de entender el significado de dicho comportamiento. Un presupuesto básico de la investigación mediante entrevista en profundidad es que el significado que las personas le atribuyen a su experiencia afecta el modo en que desarrollan dicha experiencia. Observar a un profesor, estudiante, director u orientador nos da acceso a su comportamiento. La entrevista nos permite poner el comportamiento en contexto y nos da un acceso para entender sus acciones”⁹⁴.

Aunque cualquier observación participante permite al investigador conversar e interrogar a sus sujetos de estudio, en la situación artificial construida por la entrevista es posible una perspectiva general del significado orientador del comportamiento, una visión del mismo que el propio entrevistado construye sobre el sinnúmero de acciones concretas, sin referirse en particular a ninguna de ellas, ni tratar de explicar un problema contextual concreto. Cuando la entrevista se hace parte de un instrumento más complejo su formalización se convierte en su mayor ventaja, pues permite indagar más profundamente en la construcción de significado que permite entender un comportamiento como un conjunto de actos diferentes con una relativa y construida coherencia interna, en lugar de una serie de acciones aisladas con explicaciones particulares.

⁹³ Ibidem. p. 28.

⁹⁴ Seidman, Irving. *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press, Nueva York, 1999. p. 10.

Lo anterior resulta coincidente con la propuesta de Becker y Geer, según la cual la forma más completa de un dato⁹⁵ sociológico es “la observación de algún evento social, los eventos que lo preceden y lo siguen, y las explicaciones de su significado (*meaning*) por participantes y espectadores, antes, durante y después de ocurrido. Un dato de este tipo nos entrega más información sobre el evento estudiado que los datos recolectados mediante cualquier otro método sociológico[...]puede proveernos así de un criterio⁹⁶ para ponderar la completitud de los datos reunidos de otras maneras, un modelo que puede servir para dejarnos saber qué ordenes de información se nos escapan cuando usamos otros métodos”⁹⁷. Siendo este uno de los principales objetivos de la inclusión de esta aproximación teórico-metodológica, la literatura y la práctica parecen indicar que solo la utilización de esta estrategia permite canjear el premio que ella promete.

El método como Instrumento

Para generar categorías y conceptos que puedan ser contrastados y complementado con las obtenidos al explorar la dimensión reproductora, resulta necesario un punto de partida nuevo. Como propone Becker:

“la investigación cualitativa exitosa es un proceso iterativo, uno en que los datos recogidos en T1 informan las operaciones de recolección conducidas en T2. Los investigadores exitosos reconocen que comienzan su trabajo sabiendo muy poco sobre su objeto de estudio, y que utilizan lo que aprenden día a día para guiar las decisiones subsecuentes sobre qué observar, a quién entrevistar, qué buscar y sobre qué preguntar. Interpretan los datos a medida que los obtienen, sobre periodos de meses o años. No esperan (a la usanza de un análisis mediante cuestionarios, por ejemplo) tener los datos reunidos para comenzar a ver qué significa todo. Hacen interpretaciones preliminares, realizan las preguntas que tales interpretaciones sugieren como pruebas (test) cruciales de esas ideas, y regresan al terreno para recolectar los datos que harán esas pruebas posibles”⁹⁸.

⁹⁵ Becker usa el término “datum”, que en inglés es el singular de la palabra “data”. También podría estar apuntando al término original en latín cuyo significado es dado (o “to give” en inglés). En geometría “lo dado” y “los datos” son equivalentes.

⁹⁶ “Yardstick” en inglés, cuyo significado equivale tanto a medida como a criterio

⁹⁷ Becker y Geer. *Op-cit.* p. 28.

⁹⁸ Becker, Howard. *How to find out how to do qualitative research*. International Journal of Communication, [S.l.], v. 3, p. 9, apr. 2009. p. 547.

Esto implica que las decisiones metodológicas y la interpretación de los datos producidos deben evitar tener como base, o como escala de medición, la información producida en el acercamiento cuantitativo. Tal acercamiento parece apropiado si consideramos algunas de las características propias de la metodología cualitativa, como las entiende Anguera⁹⁹:

a) La fuente principal y directa de los datos son las situaciones naturales. Ningún fenómeno puede ser entendido fuera de sus referencias espacio-temporales y de su contexto. Ello permite producir categorías de análisis que recojan las distinciones que los propios sujetos utilizan en su relación con el éxito académico.

b) Aplicación de técnicas de recolección de datos de carácter descriptivo, por adaptarse mejor a las influencias mutuas y ser más sensibles para detectar patrones de comportamiento, tema especialmente relevante para esta investigación.

c) Muestreo intencional. La selección de la muestra no pretende representar a una población con el objeto de generalizar los resultados, sino que se propone ampliar el abanico y rango de los datos tanto como sea posible, a fin de obtener la máxima información de las múltiples realidades que pueden ser descubiertas. Esto permitirá una descripción más adecuada de posiciones y discursos que son minoritarios y marginales, pero teóricamente relevantes. Estas diferencias sólo pueden captarse apropiadamente al entender las significaciones que tienen estas posiciones para el resto de la estructura discursiva del espacio estudiado. En otras palabras, no pueden suponerse de antemano la forma ni tamaño de la muestra, sino que esta debe ser producida durante el proceso de investigación.

d) La teoría se genera a partir de los datos de una realidad concreta, no de generalizaciones "a priori". Esto permite una aproximación:

- Generativa, en cuanto se preocupa del descubrimiento de constructos y proposiciones.
- Inductiva: desde abajo, a través de la interconexión de evidencias y datos recogidos.
- Constructiva: las unidades de análisis aparecen durante la observación y descripción.
- subjetiva: reconstruye categorías derivadas de la experiencia y visión de los sujetos.

⁹⁹ Anguera, María teresa. *La observación participante*. En Aguirre, Ángel. *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. España, editorial Boixareu, 1995. pp. 75-76.

e) El diseño de la investigación es emergente y en cascada, ya que se va elaborando a medida que avanza la investigación. La situación generadora del problema da lugar a un cuestionamiento continuado y a una reformulación constante, en función de la incorporación de nuevos datos. Lo anterior flexibiliza el estudio de forma acorde con la propia realidad y los datos que se obtienen, lo cual le aporta una infinidad de posibilidades. Además, este tipo de diseños permite una adecuación a las múltiples perspectivas y realidades, a los contextos específicos y a las interacciones entre investigador y contexto. Un diseño previo prefijado relegaría la experiencia vivencial y, justamente, de lo que se trata es de extraer esta experiencia —la vivencia del estudiante en sus propias palabras—.

Mi primer objetivo fue establecer una relación con miembros del grupo que estuvieran dispuestos a ser acompañados y compartir sus impresiones durante el desarrollo de su vida cotidiana al interior de la Facultad. A medida que avanzaba la investigación fui ampliando progresivamente la muestra. Esta ampliación no podía ser trazada con anterioridad, en tanto solo el conocimiento entregado por el trabajo de campo permitía generar categorías tentativas que informaran sobre los sujetos interesantes y pertinentes. Posibilitando que la investigación teórica, el análisis empírico y la construcción de la muestra constituyan un proceso recursivo cuyas partes se informan y modifican mutuamente.

En un principio, logré este objetivo con un grupo¹⁰⁰ de 7 personas, amigos entre ellos, hombres y mujeres, pertenecientes a la generación admitida el 2009. Durante las primeras tres semanas en el terreno este fue el único grupo con el que establecí contacto regular, a pesar de que pude observar y relacionarme con muchos otros grupos de estudiantes, en la medida en que interactuaban con mi grupo anfitrión o me eran señalados por alguno de sus integrantes para tematizarlos. En este primer acercamiento mi intención no era integrarme a muchos grupos de la Facultad, sino entender la percepción de ella que este grupo en particular tenía. En algunas ocasiones me reunía con la totalidad de sus miembros. En otras me reuní con una fracción de sus

¹⁰⁰ Llamo grupo a estas personas en tanto ellos mismos se definían como tal “Alejamos a Juan del grupo” (Hombre, 3º Año). Paralelamente, la investigación mostró que dicho grupo podía ser caracterizado como tal según las definiciones usuales de grupo social que se tratan en la literatura. Sin embargo, no me extenderé sobre este punto, en tanto la categorización para este caso tiene objetivos puramente metodológicos y refiere a la interacción de estas personas en particular, cual era regular y sostenida en el tiempo. Para una exposición sistemática de los criterios para determinar a un conjunto de personas como grupo social, referirse a los tres criterios establecidos en Merton, Robert. *Social Theory and Social Structure*. Glencoe III, Free Press, Chicago, 1957. pp. 366-367.

integrantes o con uno solo, dependiendo de las oportunidades que otorgaba su movimiento al interior de la Facultad. Luego de la tercera semana comencé a frecuentar otros grupos.

Este primer seguimiento permitió además producir un efecto “bola de nieve”¹⁰¹, en tanto logró abrir canales de comunicación con muchos de los estudiantes con los que el grupo interactuaba directa o indirectamente. Aunque esta técnica suele usarse para poblaciones de difícil localización, resulta también conveniente cuando se desea vehementemente evitar —cómo es el caso— las categorizaciones previas.

Durante la cuarta semana de investigación comencé a frecuentar un segundo grupo, compuesto por alrededor de 6 estudiantes pertenecientes a las generaciones ingresadas entre los años 2007 y 2005. Desde ahí en adelante comencé a seguir a los dos grupos de manera paralela. Seleccione este último grupo porque tenía características muy diferentes al anterior en relación al ámbito académico, poca interacción con el primer grupo investigado, y una menor cohesión interna. Durante esta segunda etapa seguí a los miembros de ambos grupos por separado, según se daba la oportunidad, permitiéndome dos puntos de vista relativamente disímiles respecto a la Facultad. Esta estrategia no fue planeada desde un principio, pero al entrar en contacto con este segundo grupo me percaté de que su inclusión permitiría captar de mejor manera la heterogeneidad de las perspectivas presentes al interior de la Facultad. Esta segunda etapa se extendió por 7 semanas.

La mayoría de mis seguimientos a ambos grupos ocurrieron al interior de la Facultad durante la jornada académica habitual. Normalmente permanecía en la facultad de 9 a 18, de lunes a viernes. La rutina consistía en llevar a cabo las actividades usuales del estudiante durante la jornada académica (asistencia a clases, a secretarías, reuniones de estudio, almuerzos en el casino, etc). Sin embargo, en algunas ocasiones seguí al grupo en otros contextos, los que me proporcionaron buenas oportunidades para entender de manera más amplia su vida académica cotidiana. En cuatro ocasiones en el caso del grupo 1, y en tres ocasiones tratándose del grupo 2, los seguí a los bares y restaurantes adyacentes a la Facultad, luego de que terminara su día lectivo. En dos oportunidades fui invitado —por petición mía— a una sesión de estudio en la casa de uno

¹⁰¹ <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xid02GsB-gEJ:www.dpye.iimas.unam.mx/finales2007/FINAL%2520Muestreo%2520en%2520Bola%2520de%2520Nieve.doc+muestreo+%22bola+de+nieve%22&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=cl> Consultada el 2/8/2010.

de los integrantes del grupo 2. En una ocasión fui invitado por el grupo 2 a una fiesta en un departamento, cuyos asistentes eran en su mayoría estudiantes de la facultad. Por último, en una oportunidad asistí con el grupo 1 a una fiesta realizada al interior de la Facultad por una organización estudiantil, donde también estaban presentes miembros del grupo 2.

Luego de esta segunda etapa inicié una tercera, en que me enfoqué en acompañar a un estudiante a la vez, disminuyendo, asimismo y paulatinamente el tiempo dedicado a los grupos. En dicho periodo seguí a 5 estudiantes; Una mujer de 25 años perteneciente al primer año de la carrera, 2 hombres de 19 y 20 años pertenecientes al segundo año de la carrera y 2 hombres de 26 cursando asignaturas que en su mayoría correspondían el cuarto año de la carrera. El criterio de selección de estas personas, además de su accesibilidad y disposición, se centró en la posibilidad de captar perspectivas hasta ahora no exploradas y ensayar una nueva forma de acercamiento que permitiera formular más preguntas, aclaraciones y profundizaciones. Además, durante dicho periodo, pude conversar de manera informal con muchos estudiantes de la carrera a los que previamente no había podido acceder, por mi posición al “interior” de los grupos estudiados, casos que no habían sido incluidos en las etapas anteriores ni en el acercamiento cuantitativo. Aquellos que se encontraban cursando asignaturas con distintas generaciones, estudiantes con muy baja asistencia o que se encontraban formal o informalmente en proceso de deserción por lo que su asistencia era irregular. Este sesgo era de cierta importancia para la investigación anterior, pues se supone que dichos estudiantes representan una parte relevante de la población a medir. Esta etapa duró 4 semanas.

Para la cuarta y última etapa utilicé la entrevista en profundidad. Seleccioné cuatro estudiantes para ser entrevistados: Una mujer de 24 que cursaba quinto año, un hombre de 19 de segundo año, una mujer de 25 que cursaba cuarto año, y un hombre de 22 de tercer año. Utilicé dos criterios para seleccionar a estos estudiantes. En primer término, verifiqué que no fueran parte de ninguna de las etapas anteriores, en lo posible que no hubieran tenido contacto directo conmigo anteriormente. En segundo lugar, que fueran posibles representantes para las categorías de la tipología generada tentativamente hasta ese momento. Este criterio corresponde a una combinación de “caso típico” y “caso extremo o desviado” propuesto por Patton¹⁰².

¹⁰² Patton, Michael quinn. *Qualitative education methods*. CA: Sage, Beverly Hills, 1989.

El objetivo de estos criterios era explorar la pertinencia de la tipología y ampliar el espectro de perspectivas consideradas. También pretendía evitar que la relación previa con los investigados anteriores tiñera de manera imponderable la situación artificial que es la entrevista en profundidad. Si las partes se conocen tienden a asumir que saben de lo que se está hablando, en lugar de analizar los sobrentendidos y buscar aclaraciones. Las dos partes requieren entre sí una distancia tal que les permita no dar nada por sentado¹⁰³.

Para encontrar a estos candidatos recurrí a los investigados anteriores, preguntando por alguien que antes habían mencionado y parecía cumplir el criterio previsto, o aclarando el criterio y preguntando por posibles representantes.

Estrategia metodológica

Para comprender la actividad cotidiana de los estudiantes opté por experimentarla con ellos en la medida de lo posible. Intenté integrarme a los grupos estudiados de manera casual y amable. Nunca pretendí negar mi condición de investigador ni disfrazar mi objetivo. Cuando se me preguntaban detalles sobre la investigación intentaba ser vago, poniéndolo en términos de un estudio sobre el ámbito académico de la Facultad, con el fin de predisponer a los investigados a tratar el tema sin ofrecerles contenidos específicos o visiones al respecto.

En todos los grupos fui integrado con facilidad, tomando parte en las actividades y conversaciones cuando me era posible, siendo instruido de buena gana por los miembros del grupo en el sentido y carácter de las conversaciones y actividades que no entendía del todo. El nivel de integración variaba según el caso, pero mi condición de estudiante de una edad aproximada a la de los investigados me permitía pasar inadvertido en muchas de las situaciones (conversaciones en los patios, asistencia a clases concurridas, etc). En otros momentos mi condición foránea se hacía patente, cuando las actividades y conversaciones dependían de conocimientos respecto al estudio del Derecho o de la vida en la Facultad. Estos *impasses* eran fructíferas oportunidades de aprendizaje. El objetivo era, ante todo, lograr integrarme y comprender la vida cotidiana de los

¹⁰³ Seidman. *Op-cit.* p. 42.

estudiantes en la Facultad. Para tal efecto necesitaba hacerme parte de ella, asistiendo sistemáticamente hasta acostumbrarlos a mi presencia.

Asistí a 21 clases, correspondientes a 8 ramos. Fue una muestra algo azarosa de todas las clases impartidas, pero estaba interesado en el rango de variación entre éstas más que en establecer la frecuencia relativa de clases de distinto tipo. Por otro lado, la muestra representa la idiosincrasia de los estudiantes con los que asistí a tales clases y no un criterio mío para su selección.

Observación participante

Mi estrategia se ciñó estrechamente a la propuesta por Becker en su investigación “*making the grade*”:

“Aprendimos de qué cosas los estudiantes tomaban consciencia, en primer lugar por directa observación de sus reacciones ante eventos relativos a las clases. Fuimos a clases con estudiantes que ya habíamos conocido de alguna otra forma, pidiéndoles que nos sugirieran clases para visitar que fueran particularmente buenas o malas (o sobre cualquier criterio que utilizaran para su juicio), o preguntándoles si podíamos acompañarlos en un típico día de clases. Normalmente los estudiantes nos presentaban a su instructor antes de que la clase comenzara y después nos sentábamos con ellos, para que pudieran explicarnos qué estaba sucediendo, o para hacer comentarios evaluativos mientras procedía la clase [...] Además de la observación directa de la interacción en clases, recogimos datos sobre la definición de las clases grabando lo que se decían entre ellos en la conversación cotidiana y lo que nos decían a nosotros durante entrevistas en terreno. La discusión de eventos ocurridos durante las clases es un lugar común de las conversaciones de los estudiantes; en efecto, las perspectivas eventualmente puestas en práctica en las clases son desarrolladas y transmitidas durante estas conversaciones. Combinado con observaciones y entrevistas en la situación de clases misma, este material nos permitió llegar a la definición de la situación que hacían los estudiantes”¹⁰⁴.

Este método probó ser útil y me permitió, al igual que a Becker, producir el tipo de dato presupuestado, a pesar de los contenidos notablemente diferentes encontrados en esta investigación. La principal diferencia en la aplicación del método radicó en la envergadura de la

¹⁰⁴ Becker. *Making the grade*. *Op-cit.* p. 67.

investigación siendo mi objeto una facultad en lugar de una universidad; extendiéndose por meses en lugar de años; y considerando a cientos y no miles de estudiantes. La segunda fue mi mayor cercanía etaria, institucional, social y cultural con los estudiantes, lo que acarreó tanto peligros como oportunidades.

Por otro lado, este acercamiento no dista mucho de los procedimientos usuales en la etnografía mediante observación participante. Como aclara Russel:

“la observación participante involucra salir afuera y quedarse ahí, aprender un nuevo lenguaje (o un nuevo dialecto de un lenguaje que ya conoces), y experimentar las vidas de las personas estudiadas tanto como puedas. La observación participante es sobre acechar a la cultura en su estado salvaje – estableciendo rapport y aprendiendo como actuar para que las personas se ocupen de sus asuntos habituales cuando apareces....involucra sumergirse en una cultura y aprender a abstraerse cada día de esa inmersión para poder intelectualizar lo que has visto y escuchado, ponerlo en perspectivas y escribir convincentemente sobre ello. Bien realizada, la observación participante convierte a los investigadores en terreno (fieldworkers) en instrumentos de recolección de datos y de análisis”¹⁰⁵.

Esta técnica enfatiza por ello la necesidad de un *rapport*, por el cual el investigador pueda mantener relaciones con los sujetos, a fin de que por la propia experiencia pueda obtener una comprensión de las representaciones, interpretaciones y experiencias de estos sujetos. Se trata de una doble hermenéutica, o de una interpretación de segundo orden, en la que el investigador realiza interpretaciones propias en relación a las distintas interpretaciones de los sujetos consultados mediante el intercambio discursivo.

Entrevista en profundidad

La metodología utilizada para las entrevistas en profundidad se basó en el diseño propuesto por Irving Seidman en su libro “*interviewing as qualitative research*”, pero con ciertas variaciones en el formato. La propuesta de Seidman se asienta sobre la fructífera consideración por las historias que los sujetos investigados tienen para contar:

¹⁰⁵ Russel, Harvey. *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage Publications, California, 2000. p. 344.

“Contar historias es esencialmente un proceso generador de sentido (*meaning*). Cuando las personas cuentan historias seleccionan detalles de su experiencia desde su corriente de consciencia. Cada historia completa, nos dice Aristóteles, tiene un principio, un medio y un final. Para darle a los detalles de su experiencia un principio, medio y final las personas deben reflexionar sobre su experiencia. Es este proceso de selección de detalles constitutivos de la experiencia, reflexionando sobre ellos, dándoles orden y significado lo que hace de contar historias una experiencia de construcción de sentido (*meaning*)”¹⁰⁶.

Esta aproximación parece apropiada en tanto es plenamente coincidente con mi enfoque teórico y metodológico. Se ajusta a los presupuestos del interaccionismo simbólico y resulta práctico para abordar la experiencia de los estudiantes en su paso por la Facultad.

La técnica propuesta por Seidman está fuertemente anclada en la fenomenología, en particular en los trabajos de Alfred Schutz¹⁰⁷. En este enfoque los investigadores “utilizan principalmente preguntas abiertas. La tarea central es elaborar y explorar a partir de las respuestas del participante a esas preguntas. La meta es lograr que los participantes reconstruyan su experiencia dentro del tópico estudiado”¹⁰⁸. Así, este formato es compatible y permite poner en práctica la posición teórica y metodológica aquí adoptada.

La segunda característica relevante de este formato es su dependencia del contexto. “Sin contexto hay pocas posibilidades de explorar el significado (*meaning*) de una experiencia[...] los investigadores que proponen explorar su tema concertando una reunión aislada con un entrevistado que nunca habían visto andan sobre hielo contextual muy fino”¹⁰⁹. Así, este formato permite y supone la utilización de los datos construidos mediante la observación participante. En este mismo sentido, las preguntas pueden ser más específicas que las planteadas sin una contextualización previa.

En tercer lugar, el autor pretende una estructura que comparte características con la historia de vida y con la entrevista en profundidad. Por las características propias de esta investigación,

¹⁰⁶ Seidman. *Op-cit.* p. 7.

¹⁰⁷ Para mayores referencias ver Schutz, Alfred. *Fenomenología del mundo social*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1972.

¹⁰⁸ Seidman. *Op-cit.* p. 15.

¹⁰⁹ Seidman. *Op-cit.* p. 17.

centrada en la relación de los sujetos con una institución específica y ligada a estudios precedentes, mi adaptación del formato utiliza las propuestas del autor para la entrevista en profundidad.

Como cuarta característica, Seidman propone una estructura en tres partes, correspondientes a tres entrevistas separadas para cada entrevistado¹¹⁰. La primera sitúa al entrevistado en su contexto, la segunda se concentra en los detalles concretos de la experiencia vivida por el sujeto sobre el tema estudiado. En la tercera se pide a los participantes que reflexionen sobre el significado de su experiencia.

Si bien esta estructura supone el uso de la técnica propuesta por Seidman como única o principal estrategia metodológica. Para mi investigación, sin embargo, resultaba innecesaria una exploración tan extensa del contexto del entrevistado, en tanto la observación participante abarca este aspecto de manera más fructífera. Así, mi adaptación del formato se centra en las dos partes siguientes, fundidas en una sola entrevista. Aunque el formato original tripartito presenta obvias ventajas, como reducir la idiosincrasia de las respuestas derivadas de un solo encuentro, la observación participante anterior puede cumplir mejor este papel contrastador. También me permitió volver a consultar a los entrevistados, de manera menos formal, por ciertas ideas presentes en la entrevista sobre las que deseaba profundizar.

En consideración a lo anterior, adopté un formato de entrevista ajustado a las necesidades de esta investigación. La duración aproximada era de una hora, aunque algunas superaron este tiempo y otras tuvieron una duración menor. La mayoría de las entrevistas fueron realizadas en la Facultad, en tanto este espacio ofrecía el contexto apropiado y resultaba conveniente para los participantes. Hubo dos excepciones; realicé una entrevista en la casa de una de las participantes, y otra en una biblioteca pública cercana a la facultad. La razón fue el interés por priorizar las preferencias y la comodidad de los participantes. Las entrevistas fueron grabadas digitalmente y luego transcritas para su análisis. Las transcripciones respetaron el anonimato de los participantes.

La estructura de la entrevista consta de dos partes; la primera recaba detalles sobre la experiencia del sujeto durante su permanencia en la Facultad. Esta es la parte más extensa de la entrevista y pretende reconstruir la experiencia de la Facultad que el sujeto maneja. Para ello les preguntaba cómo era un día y una semana concreta en ese recinto; les pedía que me contaran su

¹¹⁰ Seidman. *Op-cit.* pp. 18-27.

experiencia de ingreso; a qué dedican el tiempo allí y cómo la Facultad reclama su tiempo cuando no están en ella. Luego me concentraba en la faceta académica, preguntándoles por los ramos, las evaluaciones y el estudio. La delimitación de "lo académico" era ligeramente distinta para cada entrevistado y estos límites también fueron tematizados en las preguntas, explorando cómo lo académico interactúa con otros aspectos de su vida.

La segunda parte le pide al participante que reflexione sobre el significado de su experiencia. En este punto preguntaba a los participantes cómo entendían ciertos aspectos de la Facultad por ellos mencionados anteriormente, en relación a su experiencia. Les pedía también explicaciones respecto a su situación actual, preguntándoles cómo interpretaban su recorrido hasta el presente y sus proyecciones. Obviamente estas etapas no pueden concebirse como estrictamente separadas, en tanto la construcción de significado atraviesa todo el proceso. No obstante, el objetivo de esta etapa era pedirle al participante que reflexionara sobre lo que antes me había contado. Si el entrevistado, como solía ser el caso, se consideraba parte de cierto tipo de estudiante, en comparación a otros, en esta segunda etapa le pedía más detalles sobre dichas categorías, preguntándole cuáles eran en su opinión, las divisiones al interior de la Facultad en diversos sentidos.

El investigador como instrumento

Pero ocurre, para bien y para mal, que el propio observador, mediante su actuación organizada, es el instrumento. Ello es así porque no puede evitar construir el objeto observado desde su propia perspectiva y mediante sus acciones. En consecuencia, deben tomarse dos precauciones al respecto, una epistemológica y otra metodológica.

1. Precaución epistemológica: Dice relación con la posición del observador. Bourdieu propone como la característica más importante del trabajo de objetivación el proceso reflexivo de objetivar la objetivación, Es decir, volver reflexivamente sobre el código y el instrumento utilizados para dar cuenta de su propia posición parcial dentro de las miradas y construcciones posibles. "El producto objetivado del trabajo de codificación deviene, bajo la mirada reflexiva, la huella inmediatamente legible de la construcción del objeto, la grilla que se ha puesto en

funciones para construir lo dado, el sistema más o menos coherente de las categorías de percepción que han producido el objeto de análisis científico”¹¹¹.

Lo anterior es especialmente cierto respecto de tipologías y clasificaciones, pues estas son utilizadas en el propio campo como objetos en disputa, y el investigador no puede evitar utilizarlas en su análisis, arriesgándose a introducir en su construcción del campo la lucha por definirlo. Se introduce así él mismo en el campo, con su instrumento como arma mal camuflada bajo el engañoso manto de la objetividad. “Es decir que uno no tiene posibilidad alguna de evitar tomar como la verdad del campo tal o cual de las representaciones, más o menos racionalizadas, que se engendran en la lucha de las clasificaciones, y en particular las representaciones semidoctas que de ellos mismos ofrecen los universos doctos, a menos que se tome además por objeto la operación de clasificación que el investigador realiza y la relación que ella mantiene con las imputaciones clasificatorias a las que se entregan los agentes (y el propio investigador desde el momento en que deja de situarse en el terreno de la investigación)”¹¹². Mi objetivo al explicitar las características del instrumento y los presupuestos de los que deriva es justamente hacer parte del objeto la construcción misma del objeto. Mi explicación de este campo está lejos de ser la única posible, pero pretende distinguirse de otras construcciones analíticas o prácticas al dar cuenta de su propia diferencia y posición. Las adscripciones teóricas y metodológicas hasta ahora presentadas, así como los mecanismos mediante los cuales estas se hacen carne en la investigación, tienen por objetivo la categorización de las categorías, presentar las tipologías de los sujetos investigados y su disputa como un epifenómeno del objeto construido y no a la inversa.

Existe sin embargo un segundo despeñadero, algo más sutil pero que puede llevar al mismo abismo. Refiere a la relación que el investigador, ya no el instrumento abstracto, mantiene con su objeto. Me refiero a la posición ocupada por el investigador frente al objeto y los intereses que esta implica. “Una descripción que no encierra ningún retorno crítico sobre la posición a partir de la cual se expresa no puede tener otro principio que los intereses asociados a la

¹¹¹ Bourdieu, Pierre. *Homo academicus*. Siglo XXI editors, Argentina, 2012. p. 19.

¹¹² *Ibidem*. p. 24.

relación no analizada que el analista mantiene con su objeto”¹¹³. Por tanto, para poder dar cuenta adecuadamente de mi objeto resulta necesario describir mi propia posición, desde donde este se construye, en los aspectos que resulte pertinente (tranquilo el lector de que no encontrará aquí sórdidas confesiones biográficas, pretendidamente incompatibles con la distancia de la ciencia). Quiero empezar confesando la doble intención que motiva esta investigación.

Anteriormente propuse una crítica al determinismo de Bourdieu, abogando por la importancia de factores diferentes a la maquinaria del capital cultural, y relativos a la experiencia subjetiva de los agentes. Lo que motivó esta búsqueda, sin embargo, fue el interés por comprender mi propia situación académica. Mi trayectoria como estudiante —similar a la de tantos otros que conocí o pude conocer— no resistía una explicación mediante el aparato teórico que me parecía tan apropiado en abstracto. Me percataba de que mi posición, privilegiada en términos de capital cultural, configuraba para mí una experiencia universitaria inconmensurablemente distinta a la de otros compañeros, aunque compartida en muchos aspectos. Me daba cuenta también de los innumerables mecanismos que se confabulaban para construir una experiencia académica común. A pesar de lo anterior, tenía (y sigo teniendo) la idea de que mi experiencia como estudiante, en sus implicaciones subjetivas y su trayectoria objetiva, no podía comprenderse sin considerar el campo de expectativas, intereses y posibilidades que a mí se me aparecía como una realidad. Estos elementos no eran para mí un epifenómeno del encuentro entre “mi *habitus*” y “mi posición objetiva en el campo”, sino que tenían una realidad, coherencia e implicaciones propias, irreductibles a la estructura genética del campo aunque tampoco idiosincráticas. Era algo para lo que no tenía nombre, algo que faltaba, pero cuya voluptuosidad se sugería en la penumbra. Mi interés por entender esta dimensión es indivisible de mi interés por explicarme a mí mismo mi trayectoria como estudiante.

La elección de la Facultad de derecho de la Universidad de Chile también puede entenderse en términos similares. Pues sí bien este recinto era idóneo por las razones teóricas y metodológicas antes expuestas, tuve en cuenta otra arista al momento de hacer mi elección. En mi experiencia como estudiante de esta Universidad, la Facultad de Derecho se me aparecía como un bastión del ámbito académico, con espacios para las búsquedas intelectuales más allá de su propia

¹¹³ *Ibidem.* p. 29.

disciplina. También, debido a que parte de mi familia estudió y estudia ahí, era un espacio que yo aspiraba a habitar, a pesar de que en su momento elegí no hacerlo. Durante mi inmersión en el campo me vi obligado a relativizar fuertemente esta postura. Sin embargo, mi interés por esta Facultad en particular despega de mis prejuicios y conecta con mi interés por entender mi propia posición, observando el interés académico ahí donde yo creía verlo mejor expuesto.

Esta explicación un tanto ombliguista pretende precaver al lector contra mí mismo, señalando mi punto ciego. Al convertir esta curiosidad en un estudio sociológico, me fui alejando progresiva e irrevocablemente de la búsqueda narcisista. Sin embargo, esta idea guía y permea en algún sentido la totalidad de la investigación. Creo que sería ingenuo de mi parte pretender limitar o circunscribir concienzudamente su influencia.

2. Precaución metodológica: a pesar de la imposibilidad de una perspectiva neutra, absoluta u objetiva en el sentido positivista clásico, el observador, en tanto instrumento, está obligado a refinarse a sí mismo. Aunque no puede eliminarse a sí mismo de su observación, esta no le pertenece totalmente, ni es producto prístino de su interioridad. Su visión ha sido moldeada por las decisiones teóricas y metodológicas tomadas. Su accionar como investigador, por tanto, debe ser fiel y coherente con dichas decisiones. Debe producir datos que permitan su comparabilidad y reduzcan las idiosincrasias propias de investigador e investigado, armando su visión con las herramientas que la metodología otorga para servirse de sus capacidades y cosechar sus frutos. Existen ciertas formas, recomendadas por la literatura, que me parecieron pertinentes y procuré guardar.

Seidman propone una serie de recomendaciones para la realización de entrevistas. Detallo aquí aquellas que me resultaron útiles para saber conducirme a mí mismo, no solo durante las entrevistas sino en el transcurso de toda la investigación. Asimismo, presento las precauciones que mis lecturas de Becker me permitieron sistematizar.

- Contactar a los sujetos investigados y tratar con ellos de manera horizontal¹¹⁴, evitando cuanto sea posible las entradas jerarquizadas o facilitadas mediante posiciones de poder. Fuera del permiso formal, me preocupé de no utilizar la administración de la Facultad para contactar a los investigados y procuré no relacionarme con sus agentes. Los estudiantes nunca parecieron relacionarme en ningún sentido con la autoridad o la administración, haciendo posible mi integración relativa como un participante más.
- Esta primera precaución también me mantuvo ajeno a la visión de los administradores y los profesores, perspectivas estas validas pero incompatibles con las pretensiones de mi investigación. Las distintas visiones en conflicto no pueden ser reintegradas en una perspectiva absoluta, por lo que el observador debe cuidarse de no recaudar más puntos de vista de los que su aparato le permite procesar. Esto no es una debilidad sino una fortaleza. Como ninguna visión es infinita son preferibles los límites claros a la extensión difusa. Conan Doyle lo ilustra genialmente cuando Watson le explica a Sherlock Holmes ciertas nociones rudimentarias de astronomía, a lo que él responde “Ahora que lo sé, estoy convencido de que lo mejor es olvidarlo”¹¹⁵. Siendo su razonamiento que si la mente no puede alojar infinitas visiones, él debía restringirse a aquellas que resultaran útiles para su trabajo como detective.
- Contactar a los sujetos investigados personalmente, evitando recurrir a terceras personas o canales formales de comunicación¹¹⁶.
- Estas recomendaciones desembocan en una más general: el proceso de investigación debe ser tan invisible como sea posible, para los sujetos investigados. Aunque el engaño directo suele no ser la mejor opción, la disrupción iniciada con la integración del investigador al grupo debe ser paulatinamente olvidada o puesta en un segundo plano. Mientras las acciones e interacciones del investigador utilicen satisfactoriamente los

¹¹⁴ Seidman. *Op-cit.* p. 46.

¹¹⁵ Conan Doyle, Arthur. *Estudio en escarlata*. Editorial Andrés Bello, Chile. Mi lectura es un tanto tendenciosa, pues Holmes habla más desde una concepción clásica del funcionamiento neuronal, que desde el resguardo contra las visiones conflictivas.

¹¹⁶ Seidman. *Op-cit.* p. 46.

- canales y lenguajes del grupo sus diferencias con este se volverán progresivamente difusas. Sin nunca lograr ni pretender un verdadero olvido por parte de los sujetos investigados, la idea es que esta diferencia quede en el trasfondo incuestionado de la acción, y que salga a flote lo menos posible durante las interacciones entre el grupo y el investigador. Sin embargo, existen momentos en que aquel debe salir a la palestra como tal, desenmascarándose al preguntar cosas inapropiadas de manera inapropiada. La observación participante obliga al investigador a cumplir simultáneamente estas dos funciones. El truco está en encontrar un equilibrio entre ambas, donde cada una sirva a la otra.
- “Escuchar más, hablar menos”¹¹⁷. Este consejo no solo refiere a dejar hablar a los participantes, evitando dirigir con demasiado artificio sus declaraciones; también alude a la importancia de refinar las técnicas de escucha y entender mejor qué se escucha y qué hay que escuchar. Seidman propone que los investigadores deben escuchar en tres niveles. En primer lugar, deben escuchar lo que los participantes están diciendo. En segundo lugar, deben procurar escuchar y distinguir la voz interna (conceptualizada por George Steiner¹¹⁸), en contraste con la voz pública. Ello refiere a detectar —y muchas veces evitar— las declaraciones “públicas” de los participantes, aquellas formas de expresión que se usan en consideración a una audiencia —nunca falsas pero siempre cuidadosas y editadas— resguardadas y apoyadas en los sentidos y lugares comunes percibidos como más legítimos¹¹⁹. En tercer lugar, deben escuchar manteniéndose atentos al proceso. Es decir, permanecer alerta al tiempo restante, el ánimo del participante, la información recabada y en general las distintas aristas del proceso que requieran mantenerse controladas.
 - Por último, existen ciertos “trucos” para interactuar con los entrevistados que me resultaron particularmente útiles. El primero, importantísimo, aunque vano en

¹¹⁷ Seidman. *Op-cit.* p. 70.

¹¹⁸ Steiner, George. *The distribution of discourse*, en “on difficulty and other essays”. Oxford University Press, Nueva York, 1978. pp. 61-949.

¹¹⁹ El valor de la familia, la importancia del conocimiento, etc.

apariencia, consiste en preguntar “¿cómo?” en lugar de “¿Por qué?”¹²⁰. Es decir, hacer preguntas de manera tal que el participante no se vea en la obligación de responder justificándose, sino darle herramientas para explicar su experiencia de la forma como a él le ocurrió. Es este un punto clave, en tanto es donde el investigador más se arriesga a activar la voz pública del sujeto investigado, pidiéndole dar cuenta de su experiencia como correcta, apropiada o entendible. Se corre así el riesgo de obligar al participante a recurrir a los sentidos comunes para hacer “entendible” su recuento.

- Los siguientes consejos son de carácter más operativo y resultan compatibles con lo anterior:
 - a) que tus preguntas se sigan de lo que el participante está hablando,
 - b) pedir al participante que profundice cuando parezca pertinente,
 - c) hacer preguntas abiertas y evitar las preguntas que guían a su propia respuesta,
 - d) hacer preguntas cuya respuesta el investigador no conozca ni anticipe,
 - e) generar una guía abierta de temáticas a considerar para la entrevista¹²¹,

Esta serie de precauciones, que no pasa de ser una lista pormenorizada de consejos utilizados en la investigación, debe ser considerada en este sentido. No es, pues no podría haberlo, un recuento completo y sistemático del instrumento-investigador, una guía o matriz que dé sentido a todas las acciones emprendidas en el campo. Este apartado pretende exhibir la posición adoptada durante el trabajo de campo, que resulta de una mezcla entre las herramientas sistemáticas de investigación, las características idiosincráticas del investigador y las condiciones específicas del campo investigado. Se requeriría una meta-investigación para aproximarse a la experiencia del investigador, aquí solo se pretende exponer al lector el proceso y cómo determina los resultados producidos.

¹²⁰ Becker. *Trucos del oficio: cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Siglo XXI editores, Argentina, 2009.

¹²¹ Para una descripción acabada de estas recomendaciones consultar el texto de Seidman antes reseñado.

Anexo III: Concepto de perspectiva e interaccionismo simbólico

El enfoque aquí adoptado tiene como antecedente los trabajos de Dewey, Cooley, George Herbert Mead, Park y otros. Sin embargo, el principal soporte teórico proviene del trabajo de Herbert Blumer y Howard Becker. Los conceptos y estrategias desarrollados por este último, junto con Heberet Hughes (su maestro) y Blanche Geer (una de sus co-investigadoras), constituyen la base del acercamiento cualitativo y uno de los dos pilares teóricos fundamentales de esta investigación.

En su libro clásico “Mind, self and society”, Mead invierte la relación entre sujeto y sociedad hasta ese momento preponderante en filosofía y psicología. Propuso que tanto la mente como la consciencia se desarrollan como producto de la interacción entre las personas. Sus contemporáneos tomaban al sujeto como algo dado, una entidad autónoma rodeada de objetos pre-existentes y auto-constituidos, que reacciona ante estos objetos y se asocia con otros sujetos para constituir la vida colectiva y el orden social. Mead desarrolló un rico y complejo entramado teórico para resolver esta aparente paradoja y mostrar el carácter recursivo de la constitución conjunta del sujeto y la sociedad. La fecundidad e importancia de sus reflexiones para gran parte de la teoría sociológica moderna no pueden ser ignoradas. Sin embargo, el enfoque de su investigación no dejó lugar para una conceptualización sistemática del orden social o la idea de sociedad, por lo que muchas de sus utilizaciones sociológicas posteriores desarrollan un aparato teórico a partir de lo que creen ver implícitamente delineado en la obra de Mead. Para este marco conceptual me serviré de la reflexión elaborada en esta dirección por Herbert Blumer.

Para Blumer el concepto de Self articulado por Mead se constituye en la piedra angular y el punto de partida que permitiría sistematizar y organizar una teoría sociológica que se haga cargo de las reflexiones dejadas por este autor. Es justamente la posibilidad de actuar como Self lo que convierte al ser humano en un organismo diferente al resto de los seres vivos, y al mismo tiempo lo que lo constituye como un ser social. Cuando Mead está hablando de Self como rasgo diferenciador no se refiere a la histórica y religiosamente “pretendida posesión de un alma o espíritu de que él como individuo ha sido misteriosa y sobrenaturalmente dotado y con la que no

han sido dotados los animales inferiores el que lo diferencia de ellos.”¹²², sino simplemente a que el ser humano “puede convertirse en un objeto para sí mismo”¹²³. Eso significa que los sujetos no solo emiten respuestas corporales frente al ambiente en un esquema dicotómico, **sino que pueden reaccionar convencionalmente frente a sí mismos como estímulo de sus propias acciones**. Esa posibilidad la entrega nuestra capacidad de lenguaje. En efecto, nuestra probabilidad de acción frente a los estímulos (en términos de Mead ‘actitudes’) está mediada por nuestro lenguaje, en el sentido de que cada una de nuestras manifestaciones lingüísticas encarna la expectativa de la aparición de conjuntos coordinados de acciones tanto en nosotros mismos como en otros. Esto es posible en la medida que suponemos en el habla y los gestos a significantes y símbolos que presentan y representan expectativas sociales de acción ancladas en determinados contextos y grupos. O dicho en términos sencillos: nuestro lenguaje nos permite condicionar nuestra actividad desde estándares y convenciones contextualmente situadas, lo que nos permite saltar del esquema reflejo de la conducta hacia otro en el cual nos podemos auto-condicionar mediante símbolos socialmente construidos.

El concepto de Self¹²⁴ es el punto de partida utilizado por Blumer para construir una teoría sociológica a partir de las reflexiones de Mead. Esta característica del ser humano (la posesión de un self) lo convierte en un tipo particular de actor, en términos de su reacción a los estímulos externos.

“Al aseverar que el ser humano tiene un self, Mead simplemente quería decir que el ser humano es un objeto para sí mismo. Este puede percibirse a sí mismo, tener concepciones de sí mismo, comunicarse consigo mismo, y actuar en referencia a sí mismo. Aparece implícito en este tipo de comportamiento que el ser humano puede convertirse en el objeto de su propia acción, aportándole los medios para interactuar

¹²² Mead, George Herbert. *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Editorial Paidós, Argentina, 1968. p. 169.

¹²³ *Ibidem*.

¹²⁴ Elegí mantener este concepto en su idioma original por varias razones: 1) las traducciones posibles comunes en la literatura (“Yo”, “Yo interior”, “Sí mismo”) no me parecen del todo satisfactorias para transmitir el significado usual de la palabra, que comparte campo semántico con las palabras “yo” “mí” y “propio” (es decir, “self” no tiene una traducción “literal”). 2) El concepto de self desarrollado por Mead se aleja bastante de la acepción común del término, en tanto refiere a una dinámica en lugar de a una estructura (profundizo al respecto en la sección. En mi opinión, las traducciones al castellano del término aluden a la estructura y silencian la dinámica. 3) Ya que la noción de Mead rompe con el uso habitual del término y lo desarrolla sistemáticamente como un concepto propio en su aparato teórico, me parece que la palabra original le puede comunicar mejor al lector esta ruptura, permitiéndole un acercamiento hermenéutico más prístino al concepto. 4) A pesar de que el self es clave en la discusión teórica implicada en esta investigación, su uso se limita al marco teórico y conceptual que la guía, por lo que no se le aparece constantemente al lector para empantanar su lectura.

consigo mismo –interpelarse a sí mismo, responder a la interpelación, e interpelarse nuevamente. Esta auto-interacción se forma haciéndose indicaciones a sí mismo, que son respondidas luego con progresivas indicaciones. El ser humano puede designarse cosas a sí mismo -sus anhelos, sus dolores, sus metas, los objetos a su alrededor, la presencia de otros, las acciones efectivas y esperadas de otros, o lo que sea. A través de la progresiva interacción consigo mismo, el ser humano puede planear y organizar su acción considerando aquello que ha designado y evaluado. En resumen, la posesión de un self le proporciona al ser humano un mecanismo de auto-interacción para enfrentarse al mundo –un mecanismo que es utilizado para formar y guiar su conducta”¹²⁵.

Ya que el actor tiene la capacidad de hacerse indicaciones a sí mismo, puede actuar desde una interpretación de su situación, en lugar de responder directamente a los estímulos del medio. En ese sentido, la actividad ya no puede ser entendida como una respuesta mecánica a los estímulos, más bien podría afirmarse que la actividad humana al ser mediada por el lenguaje implica que el sujeto actúa en base a los símbolos interiorizados en la socialización (que son en el lenguaje de Blumer las ‘indicaciones’). Esto quiere decir que el sujeto actúa frente a sí, a los otros y al mundo desde su interpretación (simbólica) de los fenómenos; interpretación que en cualquier caso tiene su andamiaje en el marco social de las interacciones con otros. Esta noción conjuga el uso de la distinción y la materialidad del acto en un mismo proceso.

Para entender la acción social, Mead propone como fundamental un rasgo cuya importancia las actuales innovaciones en etología y neurociencia han redescubierto¹²⁶. Frente a la pregunta de Mead “¿Cómo puede un individuo salir fuera de sí (experencialmente) de modo de poder convertirse en un objeto para sí?” ya se ha adelantado algo. Dicha pregunta, que se refiere a la ‘reflexividad’ del sujeto humano, acierta en el corazón de la pregunta por la acción social. Esto puesto que el descentramiento reflexivo, el actuar como Self emerge en tanto las personas poseen la habilidad de observar su propio comportamiento desde la posición de otro. Lo que aquí se está diciendo es que cuando el sujeto sale fuera de sí para convertirse en un objeto para sí, lo que hace es observarse desde la posición de otro interiorizado en uno mismo.

Así, las personas son capaces de proyectar el sentido que sus acciones tendrán para otros y, por lo tanto, pueden tomar en consideración la reacción ajena al actuar propio. Mediante el uso

¹²⁵ Blumer, Herbert. *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Editorial Hora, España, 1982. p. 537.

¹²⁶ De Waal, Frans. *The bonobo and the atheist: in search for humanism among the primates*. W.W. Norton & Company, U.S.A, 2013. El capítulo 3 trata con detenimiento el tema de la imitación en humanos y otros primates.

del lenguaje y de gestos hacia otros las acciones de los sujetos adquieren valor simbólico al tomar, por este mecanismo, el mismo sentido para ambas partes en la interacción.

“La interacción simbólica involucra *interpretación*, es decir determinar el significado de las acciones o aseveraciones del otro, y también *definición*, es decir transmitir indicaciones a otro sobre cómo han de actuar. La asociación humana consiste en un proceso de enmarañamiento de tales interpretaciones y definiciones. Mediante este proceso los participantes encajan sus propios actos con los actos ajenos en transcurso, y guían a otros respecto a cómo hacerlo”¹²⁷.

La interpretación y la definición, parte del mismo proceso, son para Mead rasgos fundamentales e inalienables del actuar humano. A través de dicho proceso se constituyen y reconstituyen constantemente todas las formas de acción y vida colectiva.

Cuando se habla de significado según la concepción de Mead se está hablando de tendencias a ciertas acciones organizadas, es decir actitudes. En este sentido el concepto de significado está extraído del pragmatismo norteamericano, que entiende las ideas como prácticas concretas. Así cuando el sujeto le señala a otro algo, supone que lo dicho causará el mismo tipo de acciones en él como en el otro, en la medida que comparten un trasfondo de socialización común. Esa presuposición asegura la coordinación de la acción. Es por eso que Mead señala que los símbolos son universales y que por esa condición generan en cualquier sujeto las mismas actitudes. Ambas características (universalidad y tendencia a la generación de actitudes) la poseen también los objetos.

En la medida que las personas comparten y coordinan los significados y sentidos de sus acciones, y al organizar sus actividades en referencia a estos significados compartidos, emergen las posibilidades de acción colectiva. Por su parte, las acciones individuales ocurren en tanto las personas intentan coordinar lo que están haciendo en relación a lo que otros a su alrededor hacen. Por tanto, el tipo de acción colectiva en la que el sujeto participa constituye el elemento fundamental para explicar sus propias acciones. Desde esta perspectiva, los grupos, organizaciones, instituciones y otras estructuras sociales no son más que un número de personas coordinando su accionar individual en algún tipo de acción colectiva, a través de una definición compartida de la situación.

¹²⁷ Blumer. *Op-cit.* pp. 537-538.

Esta aproximación implica un divorcio de ciertos supuestos latentes en las teorías sociológicas actuales. Específicamente, se pretende entender el orden social como un proceso y no como una estructura. Esto quiere decir que las llamadas “variables estructurales” no tienen ninguna utilidad, a menos que se observe cómo estas son filtradas en la acción concreta de los participantes. Es decir, son pertinentes en tanto son usadas por los sujetos actuantes como determinantes de la situación, y deben ser estudiadas como se le aparecen al sujeto actuante. La interacción simbólica es

“un proceso formativo en su propio derecho. La práctica prevalente en psicología y sociología es tratar la interacción como un medio neutral, como un mero foro para la operación de factores externos...ambas yerran en el punto central, cual es que la interacción humana es un proceso positivo de conformación...los participantes deben construir sus respectivas líneas de conducta mediante la constante interpretación de las líneas de acción en formación de cada cual...Este proceso dual opera tanto para mantener los patrones establecidos de conducta conjunta como para abrirlos a la posibilidad de transformación. Los patrones establecidos de vida grupal existen solo a través del uso continuado de los mismos esquemas interpretativos”¹²⁸.

Al mismo tiempo, se puede interpretar que aquello que la sociología de corte “conflacionista descendiente”¹²⁹ entiende como macroestructuras autónomas son en realidad construidas con los mismos materiales, a saber, interacciones simbólicamente mediadas, estabilizadas y cristalizadas. Esto implica que si bien tanto economía y política pueden parecer dos sistemas autónomos, en concreto, son exactamente lo mismo: lo que sigue reproduciéndolos es la vigencia del conjunto de interacciones sociales que los sujetos desarrollan en el seno de su sociedad. Lo anterior, entonces, elimina tanto la condición (1) macrosocial y estructural de esos constructos y (2) tira por la borda la idea de que son unidades con autonomía relativa. En el fondo todo es ni más ni menos que cultura.

Vale la pena señalar aquí dos distinciones que resultan significativas. La primera es el énfasis en el proceso, que no es aquí sólo una palabra, es una insistencia respecto a que los eventos sociales no pasan todos de una sola vez, sino que ocurren en pasos: primero una cosa, luego la otra, con cada paso sucesivo creando nuevas condiciones bajo las cuales todas las personas y organizaciones involucradas deben ahora negociar el siguiente paso. Esto es más que una

¹²⁸ Blumer. *Op-cit.*

¹²⁹ Puede encontrarse una exploración de este problema en Archer, Margaret, *Op-cit.*

comodidad teórica. Hace espacio para la contingencia, otro punto que muchos de los que trabajan en estudios culturales quieren enfatizar. Nada tiene necesariamente que ocurrir, y en cada paso de cada evento que se desenvuelve otra cosa podría pasar. Por supuesto, el balance de constreñimientos y oportunidades disponibles para los actores, individuales y colectivos, en cualquier situación, llevará a muchos a comportarse de la misma manera. Contingencia no significa que las personas se comportan de manera azarosa, pero sí reconoce que pueden comportarse en maneras sorprendentes y no convencionales. El énfasis de los interaccionistas en el proceso se yergue, insiste Blumer, como un correctivo de todas las visiones que insisten en que la cultura o la estructura social determinan lo que las personas hacen.

Este énfasis permite por tanto complementar visiones que ponen su acento en las determinaciones estructurales. Siendo este el caso de la investigación previa, el énfasis en el proceso complementa y contrasta el material recabado haciéndolo más fructífero.

La otra ventaja es su adaptabilidad a distintas teorías y materiales. Esto debido a que el interaccionismo simbólico se asienta sobre nociones básicas simples, y cierta tradición metodológica específica. En otras palabras, no ha desarrollado una aproximación general a los estudios culturales. Aún más, los practicantes del interaccionismo simbólico, tanto pensadores como investigadores, normalmente tienen poco en común más allá de su común manejo de ciertos "conceptos sensibilizadores", su aproximación inductiva al trabajo empírico, y su adherencia a la fe de que el objeto de la investigación empírica propiamente tal es el mundo natural de la experiencia cotidiana. El interaccionismo simbólico es una tradición de investigación empírica tanto o más que una posición teórica, y su fuerza deriva en gran parte del enorme cuerpo de investigación que la nutre y le da significado a sus proposiciones abstractas.

Esto permite utilizar esta aproximación con diversos materiales y adaptar sus conceptos para hacerlos funcionar en conjunto con otras investigaciones y teorizaciones. En efecto, para los interaccionistas la prueba última de los conceptos es si permiten darle sentido a situaciones particulares conocidas en profundidad mediante observación detallada. Es por esto que resulta fácil y útil tomar algunos de los conceptos que Becker desarrolló en su propia investigación y adaptarlos a las necesidades del presente trabajo. El principal concepto tomado de esta manera es el de perspectiva, que detallaré a continuación.

Perspectiva como concepto y método

La acción colectiva ocurre siempre en un contexto, por lo que también debe ser entendida en relación a aquellos objetos que se encuentran fuera de la cadena de acciones investigada, pero que son tomados en cuenta por los sujetos actuantes. Las posibilidades de acción están restringidas por las condiciones físicas y por la red de acciones colectivas en que se encuentra situada. En términos de Weber, siempre que se pase de la simple acción a la acción social, el actor tiene como referencia obligada las alternativas que este contexto posibilita. Los objetos pertinentes para entender cualquier acción colectiva dada lo son en tanto son considerados por los sujetos al organizar y coordinar sus acciones, es decir, en tanto generen una definición compartida de la situación. Estas definiciones entran en juego cuando las personas deben interactuar en conjunto de manera regular.

Esta definición compartida “entrega a cada participante una orientación decisiva para dirigir su propia acción, de manera que encaje con las acciones de otros. Estas definiciones comunes sirven, sobre todo, para dar cuenta de la regularidad, estabilidad y repetitividad de las acciones conjuntas en extensas áreas de la vida grupal; son la fuente del comportamiento social establecido y regulado que está implicado en el concepto de cultura”¹³⁰. Dicha noción está en la base de conceptos de cultura tales como el propuesto por Redfield: “Los entendimientos convencionales, manifestados en acciones y artefactos, que caracterizan a las sociedades”¹³¹.

Si se pretende investigar la cultura de un grupo particular desde tal perspectiva, como es el caso de este trabajo, el objeto del estudio deben ser las definiciones compartidas de la situación que los miembros del grupo utilizan para coordinar sus acciones. Esta noción pone el énfasis en las acciones con sentido y significado llevadas a cabo por sujetos específicos al verse enfrentados a situaciones comunes con las que deben lidiar; no como una estructura objetiva de patrones a discernir, sino como un proceso de coordinación entre actores¹³².

Para investigar y analizar estas definiciones compartidas me sirvo del concepto de “perspectiva” elaborado por Becker y Geer. Los autores lo proponen para analizar las acciones

¹³⁰ Blumer. *Op-cit.* p. 540.

¹³¹ Redfield, Robert. *The folk culture of Yucatan*. University of Chicago Press, Chicago, 1941. p. 132.

¹³² Aunque puede encontrarse aquí un parecido con otras nociones inspiradas en la teoría de Mead, por ejemplo el “mundo de la vida” de Habermas.

colectivas de grupos relativamente homogéneos en términos de su relación con una institución. Puede definirse como:

“Un conjunto coordinado de ideas y acciones que una persona usa al lidiar con una situación problemática...la manera común de pensar, actuar y sentir que tiene una persona en tal situación. Estos pensamientos y acciones están coordinados en el sentido de que, desde el punto de vista del actor, las acciones fluyen razonablemente de las ideas contenidas en la perspectiva. Similarmente, las ideas pueden ser vistas por un observador como uno de los posibles conjuntos de ideas que podrían formar la lógica subyacente para las acciones de la persona, a la vez que son vistas por el actor como proveedoras de una justificación para su manera de actuar”¹³³.

Aunque las perspectivas son utilizadas por los sujetos individuales para organizar su acción, constituyen un fenómeno colectivo en tanto son compartidas y alimentadas por la interacción simbólica regular de un grupo de sujetos que comparten una posición similar, metas comunes o los mismos problemas. Las perspectivas crecen y persisten en el transcurso de la interacción entre los sujetos; no son respuestas individuales a los problemas planteados por la situación, sino respuestas colectivas.

“Colectivas en el sentido de que los entendimientos contenidos en la perspectiva son sostenidos en común y las acciones contenidas en ella son inteligibles dentro de ese marco de entendimiento. Son colectivas también en tanto son encarnadas en la interacción, pues los sujetos las enseñan, aprenden y transmiten durante el transcurso de sus actividades rutinarias”¹³⁴.

Al definir conjuntamente la situación mediante su acción coordinada, los sujetos erigen y utilizan una perspectiva de estas características. “La perspectiva existe, por tanto, como un set más o menos codificado de ideas y prácticas convencionales, a veces bastante explícitas y a veces casi totalmente implícitas”¹³⁵. Los sujetos pueden entonces “deducir el curso de acción apropiado de sus ideas cuando están en la compañía de otros; o pueden adoptar las prácticas que otros les sugieren y encontrar luego su justificación en la perspectiva”¹³⁶. En la interacción regular y constante los sujetos mantienen aquellos elementos de la perspectiva tras pasados por las generaciones precedentes y que aún tienen vigencia, en la forma de preceptos tradicionales y

¹³³ Becker. *Making the grade. Op-cit.* p. 5.

¹³⁴ Becker. *Making the grade. Op-cit.* p. 36.

¹³⁵ Becker. *Making the grade. Op-cit.* p. 37.

¹³⁶ Becker. *Making the grade. Op-cit.* p. 37.

prácticas organizacionales, desarrollando e integrando a la perspectiva nuevas soluciones a medida que los problemas cambian o aparecen otros nuevos.

Al percibirse como un símbolo -una propuesta de interpretación que los sujetos utilizan al actuar- la perspectiva no es una estructura coherente y delimitada, sino un campo interrelacionado de interpretaciones en conflicto. No debe entenderse como un manual o diccionario, tácito o unívoco. No es algo que los sujetos acarrean consigo en algún lugar ubicado entre mente y cuerpo, entre consciente y subconsciente. Tampoco debe entenderse como una disposición o hábito interiorizado del sujeto, por cuanto involucra un proceso activo de reinterpretación y reelaboración, transformándose de manera endógena a medida que las utilidades divergentes de las interpretaciones por parte de los actores se encuentran durante el transcurso de la interacción concreta. Las perspectivas construidas mediante la investigación constituyen un relato propuesto por el analista para explicar las formas de coordinación dentro del grupo estudiado. Guarda con la riqueza de la interacción simbólica de un grupo dado la relación del mapa con el territorio.

La idea de perspectiva puede entenderse como un concepto de alcance medio, en el sentido de Merton¹³⁷. Permite el encuentro entre el nivel teórico y el empírico. Por un lado, se deriva lógicamente de los presupuestos del interaccionismo simbólico antes presentado. Por otro lado, la investigación mediante la observación participante reúne tanto descripciones del comportamiento de las personas como declaraciones sobre las concepciones y justificaciones que acompañan esos comportamientos. La idea de perspectiva permite considerar estos dos tipos de material sin separarlos artificialmente, dándoles una conexión teórica y posibilitando una forma de análisis conjunto. Aunque el concepto de perspectiva puede ser utilizado para estudiar un amplio espectro de grupos humanos y está en la base de muchas investigaciones empíricas, Becker lo formalizó más sistemáticamente en su estudio de los estudiantes universitarios –objeto compartido por la presente investigación–. Debido a ello los ejemplos y explicaciones suelen aparecer asociados a las experiencias de estudiantes universitarios, sin que esto vaya en detrimento de la amplitud analítica del concepto.

¹³⁷ Merton. *Op-cit.*

Componentes de la perspectiva

El concepto de perspectiva puede ser analíticamente dividido en cuatro componentes. Estos son distinguidos en el análisis y no refieren necesariamente a como el sujeto actuante desarrolla, percibe o explica su comportamiento.

- 1) En primer lugar contiene una *definición de la situación*, es decir, “un conjunto de ideas que describen el carácter de la situación donde deben llevarse a cabo las acciones de los sujetos”¹³⁸. Estos comparten un entendimiento práctico acerca de cómo es su mundo, qué les permite hacer, qué les insiste que hagan, cuáles son las cosas que comparten todos los sujetos en la misma situación y cuáles son las que los diferencian. Definen como importantes algunas características de su situación y desechan otras por considerarlas intrascendentes. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes estos definen ciertos lugares como asociados a determinadas actividades (la biblioteca o la cafetería sirven para estudiar, pero el patio es para relajarse o conversar), conocen los porcentajes de asistencia a clases que les son requeridos, y saben que es importante evitar sacarse demasiados rojos¹³⁹. Otros elementos que los afectan profundamente pueden, sin embargo, no ser percibidos directamente. Por ejemplo, una disputa interna entre la planta docente puede cambiar el diseño de algún curso, o el profesor asignado a este, sin que los estudiantes perciban el conflicto más que como un cambio positivo o negativo en el curso en cuestión. En este sentido, definiciones muy diferentes de la situación, provenientes de perspectivas distintas, interactúan y se confabulan en una misma organización, pudiendo tornarse sobre los mismos objetos. Las definiciones de la situación de otros grupos pueden incluso ser parcialmente integradas cuando la situación obliga a la interacción constante (por ejemplo: “los profesores consideran que todos los estudiantes son flojos”).

Becker propone que las características más importantes de la definición de la situación de los estudiantes son: una noción de las metas a las cuales uno puede aspirar razonablemente en la situación; una descripción de las organizaciones dentro de las cuales la acción ocurre y las demandas que hacen a los participantes; las reglas, tanto formales como informales,

¹³⁸ Becker. *Making the grade. Op-cit.* p. 29.

¹³⁹ obtener reiteradamente calificaciones deficientes (bajo 4 en una escala de 7 puntos)

que constriñen la acción; y las recompensas o castigos esperables como consecuencias del desempeño particular¹⁴⁰.

Aunque puede considerarse que la perspectiva de los estudiantes frente a la dimensión académica posee cierta autonomía, por estar ligada a problemas particulares de esa dimensión, en la experiencia cotidiana del estudiante todas las dimensiones de su vida universitaria y personal aparecen interconectadas, lo cual quiere decir que la perspectiva académica integra aquellos elementos extra-académicos que tienen algún efecto sobre esta dimensión y estos problemas (por ejemplo, los vaivenes de la política universitaria o nacional pueden hacer menos importante, más importante o inviable la asistencia a clases). Para utilizar apropiadamente el concepto de perspectiva, deben considerarse estos elementos solo en la medida que entran en juego para la perspectiva académica, aceptando los puntos ciegos implicados en esta decisión metodológica. Esto nos deja también relativamente ciegos respecto a los efectos que la perspectiva académica tiene sobre otras dimensiones de la vida del estudiante¹⁴¹.

- 2) El segundo componente es una especificación de los tipos de *actividades* que uno razonablemente puede realizar. Dada una definición de la situación, los sujetos perciben ciertas líneas de acción como “sensatas”, como formas realistas de tratar con los problemas que se les presentan. Ello resulta consecuente con una noción de perspectiva que no es exclusivamente cognitiva, sino que presenta acciones prácticas que resultan coherentes. “Los miembros del grupo consideran las acciones apropiadas y convenientes —apropiadas en tanto se piensa que sirven para alcanzar el objetivo propuesto y convenientes en tanto están adaptadas a la situación en la cual se persigue el objetivo”¹⁴². Estas acciones se corresponden con maneras de resolver lo que los miembros del grupo perciben como problemas presentes en su situación. “Las acciones contenidas en la perspectiva no pueden, sin embargo, ser escogidas entre todas las que se presentan. Los miembros del grupo no consideran sus problemas aisladamente. Por el contrario, ven cualquier problema particular

¹⁴⁰ Becker. *Making the grade. Op-cit.*

¹⁴¹ Me parece que es preferible aceptar esta limitación que expandir artificialmente el concepto hasta hacerle perder su poder de distinción.

¹⁴² Becker. *Making the grade. Op-cit.* p. 92.

en relación a todos sus problemas y escogen una solución que no solo trata con la dificultad inmediata, sino que también toma en cuenta otras necesidades en la situación general”¹⁴³. No deben entenderse entonces como acciones individuales, sino como un entramado de ellas.

Estas mismas acciones pueden parecer insensatas o absurdas desde otras perspectivas. Por ejemplo, a los profesores puede parecerles una insensatez intentar copiar en una prueba, por considerar que el estudiante solo puede perjudicarse a sí mismo (siendo descubierto y sancionado, o evitando aprender los contenidos aún si no es descubierto).

- 3) En tercer lugar, contienen criterios de evaluación, estándares según los cuales las situaciones y personas pueden ser juzgados. Dado que la definición de la situación contiene una noción de las recompensas disponibles, los sujetos pueden discriminar entre personas o situaciones de acuerdo a la distribución de tales recompensas. Los estudiantes juzgan a otros y a sí mismos sobre la base de la calidad y cantidad de recompensas institucionalizadas disponibles (Notas, ayudantías, logros deportivos, cargos políticos, etc). Juzgan a aquellos que distribuyen las recompensas —principalmente sus profesores— en términos de cómo afectan la posibilidad de obtención de tales recompensas. Al ser institucionalmente sancionadas, las recompensas pueden utilizarse para juzgar a otros desde estos criterios colectivos, permitiendo una cierta distancia con el juicio personal en un doble sentido: permite juzgar a personas con las cuales el sujeto no ha tenido contacto personal directo, y permite juzgar escondiendo las implicancias interpersonales ajenas al campo universitario.
- 4) El cuarto componente está constituido por las *metas generalizadas*. Para abordarlo resulta necesario precisar un punto en el modelo general antes propuesto. “Las perspectivas son modelos de acción colectiva que los grupos desarrollan bajo las condiciones impuestas por la situación en la que deben actuar. El ímpetu de nuestro análisis es mayormente situacional, enfatizando los constreñimientos y oportunidades de la situación, y minimizando la influencia de ideas y perspectivas que los estudiantes traen consigo a la

¹⁴³ Becker. *Making the grade. Op-cit.* p. 92.

Universidad. Sin embargo, los estudiantes en efecto traen consigo ciertas nociones sobre la Universidad y lo que pretenden hacer en ella, lo cual tiene incidencia en aquello que acontece, aun si tales nociones y pretensiones son transformadas en la experiencia posterior del estudiante”¹⁴⁴. En este sentido, los estudiantes traen consigo ciertas disposiciones y pretensiones que son luego encausadas por las recompensas y expectativas vigentes, convirtiéndose en metas generalizadas. Este concepto deriva del de “perspectiva a largo plazo”, utilizado por Becker y otros¹⁴⁵.

La meta generalizada puede entenderse como “un punto de vista sobre porqué entraron a la Universidad y qué pueden razonablemente esperar obtener de su paso por ella. Cuando el estudiante ingresa a la Universidad, en un principio las metas generalizadas son una mezcla de vagas generalidades y fragmentarios deseos específicos, entre los cuales percibe difusamente alguna conexión. Durante su paso por la Universidad llegará probablemente (aunque no necesariamente) a una definición más precisa de esta meta general”¹⁴⁶. Puede entenderse también como un proceso recurrente en tanto su conformación gradual se repite de manera similar en cada estudiante durante su paso por la Facultad, siendo percibida por este como una reflexión propia e idiosincrática.

Esta noción debe entenderse como un encuentro entre las disposiciones previas del sujeto y las recompensas —formales e informales— ofrecidas por la organización. Es también un proceso, pues se produce a medida que el estudiante se integra a las formas de interacción propias de la Facultad. No es por tanto un objetivo que dicte las acciones de los sujetos en el sentido pretendido por la noción de “homo economicus”. “No le dice al estudiante cómo actuar mientras está en la Universidad; solo le sugiere la dirección en la cual la respuesta debe ser buscada y especifica un criterio para evaluar cualquier solución a los problemas de la vida universitaria. La meta generalizada no le indica al estudiante la perspectiva

¹⁴⁴ Becker. *Making the grade. Op-cit.* p. 30.

¹⁴⁵ Becker, Howard, Geer, Blanche, Hughes, Everett y Strauss, Anselm. *Boys in White. Student culture in medical school.* Transaction publisher, Chicago, 1976.

¹⁴⁶ Becker. *Making the grade. Op-cit.* p. 30.

precisa que deberían adoptar respecto de su trabajo académico; Muchas perspectivas pueden satisfacer sus requerimientos”¹⁴⁷.

Límites y precisiones de la perspectiva

Como ya he insinuado, el concepto de perspectiva no puede ni pretende ser una explicación de la actividad de los sujetos. No intenta justificar su comportamiento ni darle una razón objetiva. “La perspectiva no es una explicación de la actividad estudiantil; es una descripción de lo que los estudiantes hacen y piensan. Puede ser concebida como una explicación solo en el sentido de que constituye el todo más amplio en relación al cual las acciones o ideas de un estudiante dado cobran sentido”¹⁴⁸. Esta descripción, sin embargo, puede hacerse parte de distintas explicaciones más o menos sociológicas que pretendan integrar un acercamiento a la experiencia subjetiva del actor.

Por tener su piedra de toque en la experiencia del sujeto, este concepto tampoco puede ni pretende considerar todos los elementos pertinentes de la situación, incluso pudiendo ignorar aquellos que tienen una influencia directa sobre la experiencia subjetiva. Este instrumento sólo puede captar aquellos objetos¹⁴⁹ que se le aparecen a los actores en su interacción —y solo de la manera en que a ellos se les aparecen—. Por ejemplo, los estudiantes de una Universidad pueden estar en total desconocimiento respecto a las finanzas y administración de la misma (ya por desinterés espontáneo, producido u ocultamiento cómplice), no percibiendo una disminución o cambio en la planta docente como ligada a la situación financiera o administrativa de la Universidad.

Aunque antes emparenté el concepto de perspectiva con ciertas formulaciones materialistas de la idea de cultura, se requiere efectuar algunos reparos a este respecto. La particularidad de la perspectiva es su construcción sobre la base de la acción colectiva de los sujetos. Más aún, se construye a partir de los problemas delimitados y resueltos colectivamente, aludiendo a una dimensión práctica de la interacción. Por esta razón no puede ser entendida como una descripción general de la cultura de un determinado grupo o de sus entendimientos comunes. Más bien es un recuento de los entendimientos y pautas sedimentados alrededor de ciertos problemas que son

¹⁴⁷ Becker. *Making the grade. Op-cit.* p. 33.

¹⁴⁸ Becker. *Making the grade. Op-cit.* p. 30.

¹⁴⁹ Según la definición de Mead

tratados colectivamente y presentan un referente para la acción del agente individual. La perspectiva así generada puede y suele tener efectos más amplios que aquellos limitados a los problemas específicos de los que emerge. Ello porque los problemas que un grupo debe enfrentar colectivamente suelen estar ligados a las características estructurales que definen al grupo como tal. Piénsese por ejemplo en las peleas de gallos en el Bali descrito por Geertz¹⁵⁰, donde ese deporte en apariencia tan trivial era un reflejo fidedigno de la estructura social y cultural total del grupo que lo practicaba.

Aun así, el concepto de perspectiva está estrechamente ligado a los problemas de los que emerge y no puede pensarse *a priori* como un recuento del ethos total de determinado grupo, o ser equivalente a la cultura —en el sentido amplio del mismo—. Una noción de perspectiva relativa al espacio académico como la aquí propuesta podría informarnos sobre la noción de Universidad que posee el grupo, o incluso sus percepciones sobre la vida adulta o el mundo laboral. Sin embargo no sería útil para dilucidar, por ejemplo, la concepción de “buena vida” o de “roles de género” presente en el grupo. Tampoco podría construirse el “mundo de la vida” del grupo en el sentido de Habermas¹⁵¹.

Por lo anterior, la perspectiva no pretende ser una “Descripción densa” o un “juego profundo” en el sentido de Geertz¹⁵², aunque comparte muchos elementos con estas¹⁵³. No debe entenderse como el esquema o estructura que le da sentido a todo comportamiento o hecho observable dentro del grupo, sino como la forma ordinaria usada por el grupo para enfrentarse a los problemas que su situación compartida les presenta.

“No queremos decir que todos los estudiantes usen la perspectiva todo el tiempo, o que los estudiantes invariablemente lleven a cabo las acciones que hemos descrito [...] Particularmente no queremos decir que la perspectiva es la única forma posible en que los estudiantes pueden lidiar con el lado académico de la vida universitaria. Queremos decir que la organización de la vida universitaria plantea

¹⁵⁰ Geertz, Clifford. “Juego profundo: notas sobre la riña de gallos en Bali”. En Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa, España, 1992.

¹⁵¹ Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa, Volumen 1*. Taurus, España, 1999.

¹⁵² Geertz, Clifford. *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. En Geertz, Clifford *Op-cit.* En Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa, España, 1992.

¹⁵³ Con la idea de juego profundo comparte la importancia de ciertas instancias para dar cuenta de las formas de interpretación compartidas por un grupo. Con la idea de descripción densa comparte la noción de interpretación de segundo orden. De ambas se diferencia en cuanto a sus pretensiones de entender en un sentido amplio la “conversación” del grupo.

problemas particulares para los estudiantes [...] A medida que los estudiantes, a través de los años, han lidiado con estos problemas, han desarrollado maneras colectivas de pensar respecto a ellos y maneras de actuar que son coherentes y manejables. Esto es, su perspectiva pende de una manera más o menos lógica y proporciona una forma de lidiar con los problemas académicos que es a menudo exitosa. Podría, dada otra historia, haberse desarrollado de una manera muy diferente¹⁵⁴.

Asimismo, la perspectiva no es el trasfondo incuestionado que orienta mecánicamente la acción de los sujetos, ni conforma una suerte de estructura mental a la que estos involuntariamente adhieren y de la cual su comportamiento es meramente epifenómeno. Por el contrario, estos se enfrentan a la perspectiva con más o menos distancia de acuerdo a sus circunstancias.

“Los estudiantes difieren según el grado en el que aceptan y viven en conformidad a las reglas sugeridas por la perspectiva. Para algunos parece absolutamente normal: ‘¿De qué otra manera podrían ser las cosas?’ otros reconocen que las cosas podrían ser, en otra disposición institucional, muy diferentes, pero consideran la perspectiva como aceptable. Algunos otros se sienten irritados por ella, considerándola limitante e incompatible [pero] tiene la fuerza de ser ‘lo que todos saben’. La mayoría de las personas con las que el estudiante entra en contacto hablan y actúan de manera congruente con ella; encarna el sentido común aceptado en su mundo; cuestionarla o actuar de maneras que la niegan requiere que el estudiante viole las presuposiciones de sentido común que sus compañeros comparten; es más fácil y más natural aceptarla¹⁵⁵.

Por ejemplo, un estudiante puede juzgar las acciones de otro como absurdas o incomprensibles en tanto niegan groseramente los criterios contenidos en la perspectiva, pero sin que tales acciones le parezcan imposibles o equivocadas. En un sentido teórico y metodológico, el concepto de perspectiva acepta la impronta fenomenológica que llama a considerar el mundo social como construido a partir de la experiencia subjetiva del actor, en su interacción con otros. El resultado de este proceso no puede ser sino una construcción del analista, una descripción de segundo orden fuera del canal de comunicación estudiado. Esta construcción, sin embargo, pretende describir el problema en los términos en los que se le aparece al sujeto actuante.

¹⁵⁴ Becker. *Making the grade. Op-cit.* p. 121.

¹⁵⁵ Becker. *Making the grade. Op-cit.* p. 35.

Anexo IV: El Concepto de carrera académica

La trayectoria como punto de partida

La noción de trayectoria ha ganado relevancia sociológica —particularmente para la sociología de la educación— en tanto permite abordar las complejas formas de movilidad en las sociedades contemporáneas, otorgándonos herramientas para entender la estratificación en la dimensión de los agentes individuales. Al mismo tiempo permite encargarse de “uno de los tópicos clásicos de la sociología de la educación, expresado en los pares: acción-estructura/decisión-condicionamiento/habilitación-constreñimiento”¹⁵⁶.

El auge de su utilización coincide con la transformación de las formas de movilidad y su medición —en el sentido de Goldthorpe y otros¹⁵⁷— que demandan nuevas formas de explicar la relación entre estratificación social y biografía individual. “Hace aproximadamente 40 años cada grupo o estrato social se podía caracterizar de manera homogénea, o con fuertes particularidades comunes. La descripción incluía un determinado horizonte de posibilidades de acceso a posiciones de bienestar, empleo y cuidado de los hijos, así como la expectativa probable de garantizar un futuro con las mismas condiciones de vida del presente. En la actualidad, tanto los sectores medios como los más favorecidos despliegan estrategias muy diversas para conservar o mantener el status logrado”¹⁵⁸. Estas posibilidades divergentes de movilidad ponen en cuestión la noción clásica de una trayectoria típica equiparada mecánicamente a los sujetos que la teoría asocia a cierta clase o estrato. Pone en cuestión también la forma de entender la estratificación, atendida la imposibilidad de observar directamente tal estratificación en un sujeto típico con una biografía típica.

Mi objetivo al discutir el concepto de trayectoria es presentar un concepto de carrera académica capaz de conciliar —al nivel del estudiante individual y al nivel de la investigación empírica— dos dimensiones. La primera refiere al rendimiento asociado a la distribución desigual de capitales y sus implicaciones, en el sentido propuesto por Bourdieu. La segunda refiere a las

¹⁵⁶ Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra. *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Editorial Paidós, Argentina 2008. p. 76.

¹⁵⁷ Gayo, Modesto; Teitelboim, Berta; Méndez, María. *Patrones culturales de uso del tiempo libre en Chile. Una aproximación desde la teoría Bourdieuana*. Revista *Universum* v.24 n.2, Talca, 2009. pp. 42-72

¹⁵⁸ Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra. *Op-cit.* P. 76.

transformaciones del agente en su paso secuencial por distintos contextos institucionales, en el sentido propuesto por la escuela de Chicago. Un concepto de estas características resulta útil en tanto permite integrar en la investigación empírica tanto los factores asociados a variables estructurales como las determinaciones subjetivas asociadas al contexto institucional e interaccional.

Buscar una definición general de trayectoria social no resulta de mucha utilidad¹⁵⁹. El término ha sido usado en Ciencias Sociales y Humanidades para abordar áreas y problemas específicos de diversa índole. Así, se habla de trayectoria de vida; trayectoria laboral; trayectoria política, trayectoria del concepto, o trayectoria educacional. En sociología, el término ha sido generalmente utilizado para referirse a las trayectorias de los individuos (en oposición a los grupos o instituciones) orientándose, sin embargo, contra una explicación individualista o sicologicista de la biografía individual. Por ejemplo, Bourdieu propone que “tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos, sin más vínculo que la asociación a un sujeto cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones”¹⁶⁰.

En general, el concepto ha sido utilizado sociológicamente para dar cuenta de las complejas relaciones entre biografía individual y estructura social. Por ejemplo, los autores de “los desheredados”, integran la trayectoria al concepto más general de transición.

“podemos distinguir entre la transición, considerada como *movimiento* (la trayectoria biográfica que va de la infancia a la edad adulta) y la transición considerada como *proceso* (de reproducción social); donde las trayectorias de los jóvenes son algo más que historias vitales personales: son un reflejo de las estructuras y los procesos sociales; procesos que se dan de manera conjunta, es decir, consideran procesos a nivel de la configuración y percepciones desde la propia individualidad y subjetividad del sujeto, y las

¹⁵⁹ Este término proviene del francés (*trajectoire*), admite varias acepciones y ha sido empleado por diferentes disciplinas. La Real Academia Española propone las siguientes definiciones: 1- Línea descrita en el espacio por un cuerpo que se mueve, y, más comúnmente, la que sigue un proyectil. 2- Curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución. 3- Curva descrita en el plano o en el espacio por un punto móvil de acuerdo con una ley determinada.

¹⁶⁰ Bourdieu, Pierre. *La ilusión biográfica*. En Bourdieu, Pierre. *Razones prácticas*. Editorial Anagrama, España, 1977. p. 82

relaciones que se establecen entre aquéllas y los contextos a nivel de las estructuras sociales en las cuales se desarrollan aquellas subjetividades”¹⁶¹.

La trayectoria, como expresión de la transición a nivel individual, está puesta en otro plano, en el plano social, de las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura social, o lo que es igual, en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales.

“No es la secuencia que producen las distintas “fases” de generación de nuevos individuos adultos lo que importa al análisis de trayectorias, sino las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas que producen —en el doble sentido de *ser producto de* y de *producir*— esos cambios de condición[...]para las trayectorias importan el grupo social de origen, el nivel de educación alcanzado, el tipo de establecimiento escolar, el título y el tipo de trabajo al que se accede con ese título, la valoración social y simbólica del título obtenido”¹⁶².

Sin embargo esta definición no explica la relación entre ambos niveles. Para hacerlo recorro en primer lugar al trabajo de Bourdieu al respecto. Este autor postula que “toda trayectoria social debe ser comprendida como una manera singular de recorrer el espacio social, donde se expresan las disposiciones del *habitus*. Sin embargo, cada posición tomada en el campo es una exclusión de otras posiciones, por lo que a medida que se “recorre el espacio social” se da un envejecimiento social, una imposibilidad de volver atrás, de variar”¹⁶³. El concepto de *habitus* opera aquí como la “bisagra” que articula el espacio social con la biografía individual. Sin embargo, Bourdieu resalta la importancia de entender este fenómeno como un *proceso continuo y no reversible*. Explica así su noción de trayectoria:

“los individuos no se desplazan al azar en el espacio social, por una parte porque las fuerzas que confieren su estructura a este espacio se imponen a ellos, y por otra parte porque ellos oponen a las fuerzas del campo su propia inercia, es decir sus propiedades, que pueden existir en estado incorporado, bajo la forma de disposiciones o en estado objetivo, en los bienes, titulaciones, etc. A un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos “equiprobables” que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes —es el campo de los posibles objetivamente ofrecido a un agente determinado—; y el paso de una trayectoria a otra depende a menudo de acontecimientos colectivos —guerras, crisis, etc.— o individuales —ocasiones, amistades, protecciones, etc.— que comúnmente son

¹⁶¹ Dávila, Oscar; Ghiardo, Felipe; Medrano, Carlos. *Los desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Ediciones CIDPA, Valparaíso, Chile, 2005. p. 57. Cursivas en el original

¹⁶² *Ibidem*. p. 73. Cursivas en el original.

¹⁶³ Bourdieu, Pierre. *La ilusión biográfica*. Op-cit. p. 384.

descritos como casualidades (afortunadas o desafortunadas) aunque ellas mismas dependen estadísticamente de la posición y de las disposiciones de aquellos a quienes afectan (por ejemplo, el sentido de las "relaciones" que permite a los poseedores de un fuerte capital social conservar o aumentar este capital), cuando no están expresamente preparadas por determinadas intervenciones institucionalizadas (clubes, reuniones familiares, asociaciones de antiguos de alumnos, asociaciones de profesionales, etc.) o "espontáneas" de los individuos o de los grupos. De ello se desprende que la posición y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes, no siendo igualmente probables todas las posiciones de llegada para todos los puntos de partida: esto implica que existe una correlación muy fuerte entre las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes que las ocupan o, lo que viene a ser lo mismo, las trayectorias que han llevado a ocuparlas, y que, en consecuencia, la *trayectoria modal* forma parte integrante del sistema de factores constitutivos de la clase (al ser las prácticas tanto más irreductibles al efecto de la posición sincrónicamente definida cuanto más dispersas son las trayectorias, como es el caso en la pequeña burguesía)¹⁶⁴

De esta definición quiero rescatar tres elementos. El primero es la interacción relativamente independiente que Bourdieu establece entre el individuo (en tanto agente) y el espacio social que este recorre. Aunque reconoce una correlación más o menos probable entre ambos, les concede independencia e interdependencia. El aparato teórico que permite esta distinción, y su consideración del fenómeno como proceso, constituyen los materiales básicos de la noción de trayectoria que aquí quiero elaborar. Sin embargo, y este es el segundo elemento, el agente es observado como una acumulación contextual y particular de capitales; las disposiciones de este pasan a ser función de la combinación de capitales poseídos. Esto pone al agente como una huella de recorridos por campos sociales, donde las posiciones anteriores determinan las futuras. Esta visión culmina con el tercer elemento a destacar: La idea de "trayectoria modal", que concibe la trayectoria individual como una simple variación de esta trayectoria típica, cuyos límites de variación son los límites objetivados de la clase construida.

Para Bourdieu las trayectorias individuales varían respecto de la trayectoria modal como resultado de "dos efectos (del mismo sentido o no): por una parte el efecto de inculcación ejercido directamente por la familia o por las condiciones de existencia originales; por otra parte, el efecto de trayectoria social propiamente dicho, es decir, el que ejerce sobre las disposiciones y las

¹⁶⁴ Bourdieu, Pierre. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Editorial Taurus, Madrid, 1988. pp. 108-109.

opiniones la experiencia de la ascensión social o de la decadencia”¹⁶⁵. Se recalca así la acumulación de capitales como factor determinante. La trayectoria social individual se restringe al historial entendido como un proceso de transformación del volumen, composición y variación de capitales, y a una disposición subjetiva limitada a la experiencia polarizada como éxito o fracaso. Sin embargo, no es posible explicar mediante este aparato la forma de variación de las trayectorias similares en capital, ni sus determinantes. Estas quedan fuera del sistema explicativo. “Una fracción de una clase (que no puede ser determinada a priori en los límites del sistema explicativo considerado) está destinada a desviarse con respecto a la trayectoria más frecuente para la clase en su conjunto, tomando la trayectoria, superior o inferior, con más probabilidades para los miembros de alguna otra clase, y desclasándose así por arriba o por abajo”¹⁶⁶. Las variaciones son entendidas entonces como poco más que parte de una regularidad estadística, o desviación estandarizada.

Este concepto de trayectoria opera sobre cuatro supuestos interconectados, según proponen en “los desheredados” sus autores. “El primero es que el curso de la vida de un sujeto puede dibujarse como una trayectoria. El segundo, que el análisis de una trayectoria requiere establecer criterios y mecanismos que permitan asignar posiciones a los individuos en un espacio. El tercero, que las dimensiones de ese espacio social deben corresponder a los factores que más determinan la estructura que adquiere un sistema de distribución social de posiciones, o de capitales. El cuarto, que la trayectoria sería función de las variaciones en los niveles de esos capitales que registra un individuo o un grupo de individuos en un lapso de tiempo”¹⁶⁷. Estos últimos dos supuestos deben discutirse y complejizarse para lograr un concepto afín al objetivo planteado. Específicamente, se debe destronar al capital como factor único y determinante en la construcción de trayectorias. Para el primer supuesto ello significa complejizar la construcción del espacio social, integrando factores relativos a las dinámicas interaccionales en los campos específicos. Para el segundo, implica entender más complejamente el recorrido de las trayectorias particulares, integrando estos factores interaccionales como determinantes para el desplazamiento del individuo a través del espacio social.

Esta crítica no es en absoluto pionera ni aislada. En general, las investigaciones actuales que tratan trayectorias tienden a enfatizar la importancia de considerar los factores relativos a las

¹⁶⁵ *Ibidem.* p. 110.

¹⁶⁶ *Ibidem.* p. 109.

¹⁶⁷ Los desheredados, p. 156.

determinaciones subjetivas. Así, por ejemplo, Maristella Svampa propone que “las tendencias actuales señalan la necesidad de realizar el pasaje, desde un punto de vista teórico, de una concepción de la socialización en términos de correspondencia entre las posiciones objetivas y las actitudes subjetivas, a una visión que subyace el distanciamiento del sujeto en relación con los roles, a favor de un manejo más reflexivo de imágenes sociales”¹⁶⁸. Los trabajos de investigación en este sentido recalcan la utilidad de darle más espacio conceptual y metodológico a las construcciones subjetivas mediante las cuales los individuos organizan su tránsito por los espacios sociales.

De la trayectoria a la carrera

Un concepto de trayectoria útil para el objetivo aquí planteado requiere robustecer la conceptualización de Bourdieu en dos sentidos. En primer lugar, con una consideración más pormenorizada de la influencia de los espacios sociales específicos sobre las trayectorias individuales. En segundo lugar, profundizando respecto de las formas de adaptación individual a estos espacios sociales específicos. Estos dos sentidos pretenden complejizar la trayectoria como mera acumulación y transformación de capitales. En la terminología de Bourdieu equivale a complejizar el efecto de trayectoria social propiamente dicho, intentando integrar las adaptaciones subjetivas y la noción de proceso.

Para tal fin resulta apropiado considerar el concepto de trayectoria desarrollado por la escuela de Chicago, en tanto los autores de esta escuela han trabajado extensamente el concepto, y en consideración a que sus presupuestos resultan afines al objetivo planteado. Lo son toda vez que ponen al sujeto como punto de partida y piedra de toque para la observación de las trayectorias. Esto no significa, sin embargo, un retorno a la concepción psicologista o individualista del sujeto, sino todo lo contrario, pues los aludidos autores pretenden negar la existencia de rasgos inmanentes o inmutables en el sujeto que puedan explicar su movimiento a través del espacio social, o que den razón de su biografía individual¹⁶⁹. El análisis se centra entonces en las interacciones del individuo con su medio, como un proceso sostenido, irreversible e interdependiente.

¹⁶⁸ Svampa, Maristella. *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Editorial Biblos, Buenos Aires, 2000. P. 15.

¹⁶⁹ Becker, Howard. *Sociological work: method and substance*. Transaction Publishers, Chicago, 1977. p. 276.

“Un marco de referencia para el estudio de las carreras es, al mismo tiempo, un marco para estudiar las identidades personales. La freudiana y otras formulaciones siquiátricas del desarrollo de la personalidad probablemente sobreestiman las experiencias de la infancia. Sus recuentos sistemáticos terminan más bien en la adolescencia, en tanto que los eventos posteriores son considerados como el desarrollo, o variación, de los acontecimientos anteriores. Sin embargo, para cualquier recuento de la identidad adulta resulta central la relación entre cambio identitario y cambio en la posición social; pues es característico de la edad adulta permitirse y forzar frecuentes y trascendentales transiciones de un status a otro. Por tanto, los miembros de estructuras cambiantes, los que avanzan por escaleras que los llevan hacia arriba, hacia el lado y hacia abajo, a lugares inesperados y a nuevas experiencias, aunque en algún sentido previstas, deben adquirir, mantener y recuperar un sentido de identidad personal. La identidad nunca se adquiere ni mantiene de una vez y para siempre”¹⁷⁰.

La estabilidad en la organización del comportamiento y de la autoconcepción son íntimamente dependientes de la estabilidad de la estructura social. De la misma manera, el cambio (“desarrollo”) es moldeado por aquellas transacciones regulares que acompañan el movimiento en una carrera. Así, la trayectoria del sujeto es entendida como su interacción dentro de las instituciones en que se encuentra inmerso. Por esta razón Becker y otros renuncian a hablar de trayectoria en abstracto para concentrarse en el concepto de carrera.

La carrera puede entenderse como la trayectoria de un sujeto al interior de una institución donde interactúa de manera regular y sistemática. Las carreras posibles guardan intrínseca relación con la forma de la institución particular. Así, podemos hablar de una carrera laboral, una carrera delictual o una carrera académica. Es definida por Becker como “la serie de ajustes hechos por el individuo y que siguen un patrón en la red de instituciones, organizaciones formales, y relaciones informales donde es realizado el trabajo asociado a la ocupación. Esta serie de ajustes es típicamente considerada en términos de movimientos hacia arriba o hacia abajo entre posiciones diferenciadas por su grado en alguna jerarquía formal o informal de prestigio, influencia y beneficios”¹⁷¹. Becker argumenta, sin embargo, que esta concepción pone excesivo énfasis — usando una metáfora espacial— en el aspecto vertical de la carrera.

¹⁷⁰ *Ibidem.* p. 259.

¹⁷¹ *Ibidem.* p. 165.

Propone que se requiere poner más atención en el aspecto horizontal de la carrera, es decir, en las transformaciones operadas por el sujeto dentro de la misma posición jerárquica.

“Esto es, todas las posiciones en un mismo nivel de la jerarquía, aunque teóricamente idénticas, pueden no ser igualmente fáciles o satisfactorias. Dada esta circunstancia, las personas tienden a moverse entre las posiciones posibles según un patrón, buscando la situación más deseable desde donde abordar los problemas básicos de su ocupación. En algunas ocupaciones más que en otras, y para algunos individuos en mayor medida que para otros, este tipo de movimientos asumen mayor importancia que el movimiento vertical, incluso componiendo a veces la totalidad del movimiento al interior de la carrera”¹⁷².

Esta forma de entender las trayectorias ligadas a instituciones en tanto carreras permite tomar en cuenta simultáneamente dos elementos. El aspecto vertical permite entender las carreras como trayectorias probables en relación al juego de los capitales y al movimiento de los sujetos como variaciones de una carrera modal. Al mismo tiempo, el aspecto horizontal permite observar las carreras como procesos vividos y realizados por sujetos en su interacción. Resulta necesario ahora explorar en mayor detalle este segundo aspecto.

La carrera es vertical y horizontal

Si se piensa en la carrera desde la óptica del sujeto cobra especial relevancia el sentido que éste le otorga. Para las trayectorias verticales la descripción de los movimientos típicos y sus mecanismos usuales pueden ser luego complejizadas con las legitimaciones que los sujetos hacen de estos movimientos y su relación con la institución. Sin embargo, al pensar las trayectorias horizontales el punto de partida es necesariamente el sentido que los movimientos y sus relaciones tienen para el sujeto actuante. Usualmente esto se traduce al lenguaje de las preferencias individuales. Sin embargo, para Becker estas preferencias solo pueden entenderse en relación a la red de interacciones —institucionales e institucionalizadas— que prefiguran las experiencias y concepciones de la propia posición y los movimientos posibles.

¹⁷² *Ibidem.* p. 166.

La escuela de Chicago utiliza el concepto de “ajuste situacional” para abordar estos fenómenos. Bajo esta concepción, no debemos preguntarnos qué hay en el sujeto que requiera tal o cual acción o creencia. Debemos preguntarnos qué características de la situación se requieren para que el sujeto actúe de determinada manera, o que sostenga determinadas creencias. Cuando alguien decide permanecer en una determinada situación se convierte a sí mismo en aquel sujeto que la situación requiere. Por ejemplo, los estudiantes universitarios se preocupan en mayor o menor medida de sus notas y evaluaciones. Todos los que desean mantenerse en sus carreras y universidades, aunque algunos más que otros, dedican tiempo y esfuerzo a la adquisición de buenas calificaciones, o por lo menos “decentes”. Esta noción de las calificaciones y su importancia no es explicada satisfactoriamente por alguna característica psicológica que los estudiantes compartan, o por cierta pasión común que los identifique. Los estudiantes consideran importantes las calificaciones y se esfuerzan por obtener las apropiadas en tanto la situación en la que se encuentran los hace verlas como importantes y en cuanto en realidad lo son, en mayor o menor medida, dentro de los márgenes de la situación.

Los sujetos organizan sus interacciones según la situación en la que se encuentran. Su comportamiento está necesariamente circunscrito a las posibilidades de dicha situación. Lo anterior no quiere decir que el sujeto sea un producto de su situación ni que ésta lo determine totalmente. Más bien, desarrolla una perspectiva que le permite participar adecuadamente en la situación. Esta perspectiva le resulta propia y en alguna medida lo define, pero no puede entenderse como una creación propia ni como aquello que lo explica como sujeto; tampoco puede pensarse como una manifestación original y autónoma de su relación con la situación, en tanto estas perspectivas son colectivamente creadas y mantenidas en el ámbito de la interacción.

“Las perspectivas que una persona adquiere como resultado del ajuste situacional no son más estables que la situación misma o su participación en ella. Las situaciones ocurren en instituciones: las instituciones estables producen situaciones estables donde ocurren pocos cambios. Cuando las instituciones mismas cambian, las situaciones que producen para sus participantes varían y requieren desarrollar nuevos patrones de creencias y acciones”¹⁷³. Por ejemplo, cuando una universidad desea mejorar su programa académico y comienza a requerir más o diferentes esfuerzos de sus estudiantes, estos deben ajustarse a las nuevas condiciones a las que

¹⁷³ *Ibidem.* p. 280.

la nueva situación los enfrenta. Esto no significa que los estudiantes han encontrado una diferente o más encendida pasión por las tareas académicas, sino que la definición de la situación ha cambiado y les requiere una perspectiva diferente.

Los ajustes situacionales y las perspectivas que los acompañan son entendidos analíticamente como productos estables y estáticos. Pero no debemos olvidar que estos, al igual que las carreras que ayudan a explicar, son procesos sociales regulares y generativos.

“No es en absoluto un proceso individual, sino uno colectivo. Esto quiere decir que no nos enfrentamos a una persona individual que sufre cambios, sino que con una cohorte completa, una “clase” de personas, que entran al mismo tiempo a la institución y atraviesan juntos su programa socializador. Esto puede observarse con mayor claridad en aquellas instituciones que típicamente tratan con “tandas” de personas. Las escuelas son quizás el mejor ejemplo, tomando una clase de estudiantes cada año o semestre que típicamente atraviesan juntos el programa de entrenamiento como unidad, saliendo juntos al final del mismo [...] en instituciones donde las personas son tratadas como grupo por agentes socializadores, gran parte de los cambios que ocurren —la motivación para ello y el atractivo percibido para distintas formas de cambio— no pueden ser rastreados hasta las preferencias del individuo. Es, en cambio, una función de la respuesta interpretativa hecha por el grupo completo, el consenso que el grupo alcanza respecto a sus problemas”¹⁷⁴.

El carácter colectivo y preexistente de la carrera no impide sin embargo que se le aparezca al sujeto como un proceso individual y generativo, pues para su trayectoria individual en efecto lo es. Desde el momento en que el sujeto comienza a formar parte regular de la institución está llamado a buscarse un lugar en ella. Esta búsqueda no es una decisión instantánea y definitiva que guíe todas sus acciones subsecuentes, sino un proceso de constantes cambios y ajustes que componen la carrera propiamente tal. Tales condiciones lo fuerzan a plantearse y replantearse — más o menos regularmente y con mayores o menores niveles de angustia e incertidumbre— una posición respecto de su carrera vertical y horizontal. Por una parte, debe plantearse una posición en relación a la jerarquía de recompensas y valores institucionalizados presentes en la situación. Este es propiamente el juego de los capitales estudiado por Bourdieu, y que Becker considera e

¹⁷⁴ *Ibidem.* p. 281.

incluye de manera menos sistemática¹⁷⁵. Por otra parte, debe plantearse una forma de participar en la institución aparejada a una noción de sus intenciones al respecto. Es decir, debe adoptar una perspectiva respecto de su situación. Lo cual dice relación tanto con las tareas concretas que debe asumir como con sus proyecciones de satisfacción y realización.

Becker muestra la importancia de esta segunda dimensión de la carrera en su estudio sobre los profesores secundarios de Chicago¹⁷⁶. La carrera de estos profesores transcurría dentro de un sistema en que el movimiento se produce entre posiciones que comparten la misma jerarquía, uno donde los distintos puestos de trabajo son formalmente iguales en términos de ingresos, formas de acceso y prestigio. Ello no quiere decir, sin embargo, que todos los puestos fueran iguales. Una de las grandes diferencias que Becker estudió es la composición en términos de estratos sociales de los estudiantes en los puestos de trabajo disponibles. En este sentido, la investigación se centra en las diferentes “condiciones de trabajo”, mostrando cómo las perspectivas de trayectoria horizontal explican las carreras académicas de los profesores. Las condiciones formales e informales de la institución moldean las posibilidades de movimiento y sus implicaciones, creando perspectivas y carreras establecidas y diferenciadas de manera más o menos difusa.

Esto puede ilustrarse mediante el concepto de “paquete de tareas”¹⁷⁷ desarrollado por Hughes¹⁷⁸ para referirse a las formas prácticas de división del trabajo en una determinada situación. Al estudiar a las enfermeras en un hospital notó como constantemente éstas intentaban deshacerse de las tareas que consideraban tediosas, sucias o indignas, pero que les estaban tradicionalmente asignadas. Al mismo tiempo intentaban integrar tareas que les parecieran interesantes o agradables. Todo trabajo colectivo en una institución requiere distribuir las tareas que deben realizarse entre sus participantes. Esta división es tradicional y arbitraria, pero está integrada en las formas de operar e interactuar dentro de la situación. Si se piensa en una productora de cine o televisión, puede apreciarse que cada participante tiene asignada una posición (director, locacionista, director de arte, vestuarista) que lleva convencionalmente asignada ciertas tareas, que quedan

¹⁷⁵ Las conceptualizaciones de Becker a este respecto siguen su misma línea y me parece que pueden utilizarse conjuntamente. La diferencia es que Becker le da menos centralidad a este problema, reduciéndolo a un componente de la motivación, y en consecuencia no lo desarrolla con la profundidad presente en los trabajos de Bourdieu. Ver Becker. *Sociological Work. Op-cit.* pp. 284-287 y Becker. *Making the grade. Op-cit.* pp. 92-107. También Bourdieu. *Las especies y formas de capital. Op-cit* y Bourdieu. *El sentido práctico. Op-cit.* pp. 179-193.

¹⁷⁶ Becker, Howard. *Sociological work. op-cit.* pp. 165-175.

¹⁷⁷ “Bundle of tasks”

¹⁷⁸ Hughes, Everett. *The sociological eye.* Transaction publishers, Chicago. 1984. pp. 311-316.

definitivamente fijadas para cada producción individual, por lo que no están todas determinadas de una vez y para siempre. Debido a las formas de entrenamiento de muchos centros de instrucción los participantes están, en un principio, relativamente capacitados para llenar cualquier posición. Así, al entrar a trabajar a la productora el participante inicia una carrera donde debe decidir la posición que desea ocupar y cómo quiere ocuparla, un paquete de tareas. Asimismo, debe adaptarse al paquete de tareas que le corresponde y asignarle un sentido a su realización. Esta decisión puede ser más o menos consciente o forzada, según las circunstancias, pero el sujeto actuante debe desarrollar un criterio que permita o justifique la selección, desarrollando una perspectiva coherente.

Aunque existen productos que requieren el trabajo de un solo integrante aislado, para la mayoría existe cierta cooperación entre los miembros, lo que obliga a una división organizada de varios paquetes de tareas. Al mismo tiempo, existen distintas perspectivas asociadas a estas diferentes posiciones y divisiones en un mismo nivel jerárquico. En general “los subgrupos dentro de la institución usualmente tienen diferentes situaciones de vida. La universidad, por ejemplo, es claramente una cosa distinta para hombres y mujeres; para miembros de asociaciones y para los independientes”¹⁷⁹. Otro ejemplo es el preso que consigue un trabajo en la biblioteca de la cárcel, manteniendo una perspectiva diferenciada de aquella asociada a valores criminales que los sujetos suelen desarrollar al convertirse en reos¹⁸⁰. Esta noción de paquetes de tareas es, sin embargo, muy restringida para describir el proceso aquí planteado. La conformación de perspectivas no se limita a la división de tareas prácticas y productivas como el concepto de paquete de tareas puede indicar, ni se refiere únicamente al trabajo en el sentido laboral del término.

En general, las formas instituidas de interacción requieren una forma de participación estandarizada y regular por parte de los sujetos. Al negociarse y renegociarse estas participaciones los sujetos deben organizar las formas de interacción, generando posiciones y expectativas asociadas a estas posiciones. Estas divisiones generan tareas esperadas y nociones acerca de su sentido. En esta situación es que las perspectivas emergen como formas interaccionales de afrontar la situación. Los paquetes de tareas deben entenderse entonces como una forma general de ilustrar la dimensión práctica de esta división de posiciones, siendo posible plantear también que las

¹⁷⁹ Becker. Sociological work. op-cit. p. 283.

¹⁸⁰ Irwin, John y Cressey, Donald. *thieves convicts and the inmate culture*. En revista “Social problems” N°10, E.E.U.U, 1962. pp. 142-155.

perspectivas suelen tener un paquete de tareas asociado. En el caso de las perspectivas presentes en el ámbito universitario, esto refiere principalmente al estudio y trabajo necesario para obtener calificaciones aceptables.

En este sentido, los sujetos se integran a las situaciones e instituciones desarrollando una carrera particular asociada a ciertas características de la situación. La dimensión horizontal de la carrera, por tanto, puede entenderse como el ajuste del sujeto a las perspectivas vigentes al interior de la institución donde participa. La dimensión vertical, por otro lado, se refiere a la trayectoria del sujeto en relación a los capitales poseídos y contenidos. Si se logra entender el efecto conjunto de estas dimensiones sobre la carrera resulta posible comprender con mayor profundidad y precisión las trayectorias de los sujetos al interior de las instituciones.

El concepto de carrera aquí planteado permite separar analíticamente dos dimensiones que no se encuentran apropiadamente distinguidas en la literatura. El énfasis se encuentra en el carácter analítico de la separación. Para cualquier trayectoria particular las dos dimensiones se encuentran indivisiblemente unidas, lo que quiere decir que los distintos capitales, efectivos o potenciales, poseídos por un sujeto tienen un efecto indesmentible sobre las perspectivas que toma al participar en la situación. Al mismo tiempo, las perspectivas adoptadas por los sujetos se encuentran relacionadas con los capitales que eligen desarrollar o “activar”, usando el lenguaje de Armijo y otros. Para entender las carreras posibles en una determinada institución se deben estudiar simultáneamente dos aspectos. Por un lado se requiere un mapa de las posiciones formales a las que los sujetos pueden acceder, junto con las recompensas y valores institucionalizados asociadas a esas posiciones. Por otro lado deben estudiarse las distintas formas de participar en la institución tal como se le aparecen al sujeto que interactúa dentro de ellas, “mapeando” las perspectivas disponibles y su relación con las variaciones en la participación y entendimiento de la situación. Ambas dimensiones contribuyen a la explicación de la otra y ninguna puede entenderse apropiadamente por separado. Pero subsumir una en la otra implica, o bien eliminar la experiencia subjetiva que explica el movimiento, o ignorar las jerarquías objetivadas que marcan el paso por la institución.

Pruebas y carreras

Este aparato resulta coincidente con otras concepciones que resaltan la importancia del sujeto actuante en la conformación de las trayectorias sociales. Martuccelli, por ejemplo, también destaca la insuficiencia de las teorías que intentan explicar al sujeto a través de los espacios y roles que lo determinan. “En breve, la más venerable vocación de la sociología reside en el esfuerzo inagotable por hacer de la posición ocupada por un actor el principal factor explicativo de sus conductas”¹⁸¹. En esta línea ubica tanto al funcionalismo como al estructuralismo, tanto a Parsons como a Bourdieu. “Los individuos no cesan de singularizarse y este movimiento de fondo se independiza de las posiciones sociales, las corta transversalmente, produce el resultado imprevisto de actores que se conciben y actúan como siendo “más” y “otra cosa” que aquello que se supone les dicta su posición social. Los individuos se rebelan contra los casilleros sociológicos —como lo muestra incluso involuntariamente el estudio de uno de sus más connotados representantes—”¹⁸². Con esto último se refiere al trabajo de Bourdieu en “la miseria del mundo”, donde las categorías usuales parecen desbordarse ante las posiciones subjetivas de los actores.

Aunque el trabajo de Martuccelli tiene alcances y pretensiones mucho más generales que el presente, se sirven de una misma crítica y una idea base similar: “progresivamente se impone la necesidad de reconocer la singularización creciente de las trayectorias personales, el hecho que los actores tengan acceso a experiencias diversas que tienden a singularizarlos y ello aun cuando ocupen posiciones sociales similares”¹⁸³. El lenguaje no es exactamente el mismo, de nuevo debido a la dispar envergadura de ambos proyectos, pero considero que al tratar como clave la importancia de la individuación por sobre la socialización Martuccelli apunta en otros términos a la misma solución aquí expresada como la diferencia entre las dimensiones vertical y horizontal de la carrera. El estudio de la dimensión horizontal, el estudio de las perspectivas utilizadas por los sujetos durante sus carreras, puede entenderse entonces como una forma de estudiar la individuación.

¹⁸¹ Martuccelli, Danilo y Araujo, Kathya. *La individuación y el trabajo de los individuos*. En revista Educação e Pesquisa, Sao Paulo, 2010 p. 80.

¹⁸² Martuccelli, Danilo y Araujo, Kathya. *Op-cit.* p. 80.

¹⁸³ *Ibidem*

El autor propone una forma de abordar la dimensión diacrónica de la individuación, es decir las trayectorias sociales, basada en el concepto de prueba. No podría defender el carácter necesario y suficiente de este modelo para explicar el proceso de individuación en un sentido general, pero tampoco es este el lugar ni soy yo el indicado para rebatirlo. Lo relevante es que este modelo resulta apropiado y fructífero para entender las carreras en el sentido que antes he planteado, es decir la trayectoria de los sujetos en situaciones institucionales. Es especialmente pertinente para entender las carreras académicas (las carreras de los estudiantes), en tanto el concepto de prueba está formal y prácticamente instituido en este tipo de trayectoria.

Esta visión propone interesarse por “un conjunto de pruebas estructurales a las que están sometidos todos los individuos, pero desde posiciones diversas, en el marco de una sociedad. Las pruebas son en este sentido desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados desigualmente distribuidos que los individuos están obligados a enfrentar en el seno de un proceso estructural de individuación”¹⁸⁴. Este enfoque permite considerar las variables estructurales, pero evita el funcionalismo determinista y la causalidad lineal integrando el carácter indeterminado y subjetivo de la carrera. Se distinguen cuatro características analíticas:

- 1- contiene una dimensión narrativa que construye la sucesión de pruebas como un relato y que resulta clave en la construcción de sujetos en la modernidad;
- 2- supone un individuo comprometido estructuralmente a someterse a estas pruebas. Este compromiso puede ser percibido como obligación o como desafío por los sujetos, pero opera con los mismos efectos;
- 3- implica una evaluación cuyo resultado es contingente y parcialmente indeterminable. Se toman en cuenta los diferenciales de posición de los sujetos y el carácter diferencialmente formal e instituido de pruebas posibles. Hasta en las menos formales, sin embargo, el sujeto puede localizarse en un rango que varía alrededor de la dicotomía “aprobado” o “desaprobado”, “éxito” o “fracaso”;
- 4- son retos estructurales que resultan significativos o tienen valor al interior de una sociedad. Se distinguen de los miles de desafíos cotidianos que componen una biografía por ser un “hito” social que tiene un valor legitimado.

¹⁸⁴ *Ibidem.* p. 83

Estas características permiten detectar y organizar las pruebas pertinentes de una determinada carrera, que pasa a ser el proceso de enfrentarlas. Dicho enfrentamiento exige que el sujeto ponga en juego los capitales poseídos y las perspectivas pertinentes. Son una encrucijada donde se encuentran las características estructurales de la situación con la acción efectiva de los sujetos y su interacción. Las pruebas son los nodos que se conectan en el recorrido de una carrera individual. Pueden entenderse como las estaciones en el metro biográfico imaginado por Bourdieu.

Imaginar la carrera como una sucesión temporal de pruebas permite “analizar la difracción no uniforme de los fenómenos y de las prácticas en la vida social. Evita así la deducción directa de consecuencias micro-sociales a partir de una visión macro-sociológica”¹⁸⁵. Es decir, permite hacerse cargo de los resultados objetivos de las carreras sin deducirlos mecánicamente de las características estructurales asociadas a cierto tipo o categoría de sujeto. Este modelo permite además rescatar los aportes de Bourdieu y simultáneamente hacerse cargo de sus insuficiencias, puesto que lo importante en la aplicación analítica del concepto de prueba no es “cuantificar en abstracto los recursos (o diferentes capitales) disponibles para el actor, sino estudiar in situ y en acto, en función del tipo de pruebas enfrentadas y los diferenciales de respuestas de unos y otros, las modalidades específicas de movilización de estos recursos”¹⁸⁶. El concepto de perspectiva opera justamente como complemento metodológico y teórico para entender la movilización de recursos y, más generalmente, los resultados concretos obtenidos. La prueba es aquí la bisagra donde se hacen presentes las complejas interacciones entre perspectivas y recursos. La manifestación de un recorrido previo en los términos propuestos y la prefiguración de las posibilidades futuras.

He intentado mostrar aquí en qué sentido el concepto de prueba propuesto por Martuccelli permite generar un modelo de trayectoria que integra los capitales y las perspectivas en la explicación de la trayectoria de los sujetos. De manera más general, he pretendido desarrollar un concepto de carrera que pueda integrar los elementos teóricos y metodológicos de esta investigación que resulte coherente con ellos e integrándolos en un

¹⁸⁵ *Ibidem.* p. 85.

¹⁸⁶ *Ibidem.* p. 84

modelo más complejo y capaz de discutir con los desarrollos actuales en sociología de la educación y en la comprensión de las trayectorias sociales. La solución aquí presentada, sin embargo, difiere en algunos puntos clave con la propuesta de Martuccelli. Ello, en cuanto este propone entender el proceso mediante el cual el actor se enfrenta a las pruebas como una interacción entre los “ideales” y las “condiciones”. Pues, aunque considero que la idea de perspectiva puede mostrar en la investigación concreta cómo se genera lo que Araujo y Martuccelli llaman “ideales”, extenderme en tales elucubraciones excede los objetivos presentes. Basta con aclarar que mi modelo utiliza la noción de prueba para integrar en la idea de carrera el punto analítico donde puede observarse teóricamente la interacción entre los recursos disponibles y las perspectivas pertinentes. En última instancia, en la medida en que la construcción teórica y metodológica del modelo sea coherente y le permita acoplarse con otros desarrollos, la pertinencia de esta inclusión debe juzgarse según su utilidad para dar cuenta de los resultados de la investigación.

Anexo V: Cuestionario

Presentación

Quisiéramos agradecer su disposición para participar en la investigación que estamos realizando para nuestra facultad. Responder esta encuesta le tomará aproximadamente 10 minutos

Debe saber, que las respuestas que entregue serán absolutamente confidenciales y solo serán utilizadas para efectos de nuestro análisis de los resultados, resguardándose su anonimato para la presentación de estos y para toda actividad posterior que se derive del presente estudio. Su contribución será muy relevante y apreciada para nuestro análisis.

Sección 1

1. Edad (en años)	
-----------------------------	--

2. Sexo			
Masculino		Femenino	

3. Año de ingreso a la carrera	
---------------------------------------	--

4. Año de la carrera que actualmente cursa (considerar el año que contenga la mayoría de las asignaturas que usted cursa)	
---	--

5. En que colegio cursó usted su enseñanza media (señalar aquel donde haya permanecido por más tiempo).

--

6. Señale la comuna (en caso de provenir de Santiago) **o la región** (en caso de provenir de otras ciudades) **donde actualmente reside su familia directa.**

--

7. ¿Cuál es el nivel de educación que alcanzó su padre o (en caso de ausencia) la persona que aporta el ingreso principal de su hogar?

Alternativas de respuesta:

- A) Educación básica incompleta o inferior.
- B) Básica completa.
- C) Media incompleta (incluyendo Media Técnica).
- D) Media completa. Técnica incompleta.
- E) Universitaria incompleta. Técnica completa.
- F) Universitaria completa.
- G) Post Grado (Master, Doctor o equivalente).

8. ¿Cuál es el nivel de educación que alcanzó su madre?

Alternativas de respuesta:

- A) Educación básica incompleta o inferior.
- B) Básica completa.
- C) Media incompleta (incluyendo Media Técnica).
- D) Media completa. Técnica incompleta.
- E) Universitaria incompleta. Técnica completa.
- F) Universitaria completa.
- G) Post Grado (Master, Doctor o equivalente).

9. ¿Cuál es la profesión o trabajo de su padre o (en caso de ausencia) la persona que aporta el principal ingreso de su hogar?

Alternativas de respuesta:

- A) Trabajos menores ocasionales e informales (lavado, aseo, servicio doméstico ocasional, “pololos”, cuidador de autos, limosna).
- B) Oficio menor, obrero no calificado, jornalero, servicio doméstico con contrato.
- C) Obrero calificado, capataz, junior, micro empresario (kiosco, taxi, comercio menor, ambulante).
- D) Empleado administrativo medio y bajo, vendedor, secretaria, jefe de sección. Técnico especializado. Profesional independiente de carreras técnicas (contador, analista de sistemas, diseñador, músico). Profesor Primario o Secundario
- E) Ejecutivo medio (gerente, sub-gerente), gerente general de empresa media o pequeña. Profesional independiente de carreras tradicionales (abogado, médico, arquitecto, ingeniero, agrónomo).
- F) Alto ejecutivo (gerente general) de empresa grande. Directores de grandes empresas. Empresarios propietarios de empresas medianas y grandes. Profesionales independientes de gran prestigio.

10. ¿Cuál es la profesión o trabajo de su madre? Por favor describa.

Alternativas de respuesta:

- A) Trabajos menores ocasionales e informales (lavado, aseo, servicio doméstico ocasional, “pololos”, cuidador de autos, limosna).
- B) Oficio menor, obrero no calificado, jornalero, servicio doméstico con contrato.

- C) Obrero calificado, capataz, junior, micro empresario (kiosco, taxi, comercio menor, ambulante).
- D) Empleado administrativo medio y bajo, vendedor, secretaria, jefe de sección. Técnico especializado. Profesional independiente de carreras técnicas (contador, analista de sistemas, diseñador, músico). Profesor Primario o Secundario
- E) Ejecutivo medio (gerente, sub-gerente), gerente general de empresa media o pequeña. Profesional independiente de carreras tradicionales (abogado, médico, arquitecto, ingeniero, agrónomo).
- F) Alto ejecutivo (gerente general) de empresa grande. Directores de grandes empresas. Empresarios propietarios de empresas medianas y grandes. Profesionales independientes de gran prestigio.

11. Indique si el hogar de sus padres o sostenedores posee los siguientes bienes (encerrar en un círculo los que se posea).

Alternativas de respuesta

- Automóvil
- Computador
- Horno Microonda
-
- Cámara de video filmadora
- Califont u otro sistema de ducha caliente.
- Servicio de TV Cable.
- Conexión a Internet
- Suscripción a alguna revista o periódico

Sección 2

12. ¿Dentro de que tramo estima usted que se encuentra su promedio de notas actual considerando todas las asignaturas cursadas?

Alternativas de respuesta

- A) menos de 4.0
- B) entre 4.0 y 5.0
- C) entre 5.0 y 6.0
- D) entre 6.0 y 7.0

13. ¿Dentro de que tramo se encuentra la nota por usted obtenida en la asignatura “Introducción al derecho” y con que profesor lo cursó?

Alternativas de respuesta

- A) entre 1.0 y 2.0
- B) entre 2.0 y 3.0
- C) entre 3.0 y 4.0
- D) entre 4.0 y 5.0
- E) entre 5.0 y 6.0
- F) entre 6.0 y 7.0

- A) Fernando Atria L.
- B) Álvaro Fuentealba H.
- C) Miguel González L.
- D) Claudio Herrera J.
- E) José Benito Ojeda M.
- F) Francisco Samper P.

14. ¿Dentro de que tramo se encuentra la nota por usted obtenida en la asignatura “Derecho civil 1” y con que profesor lo cursó?

Alternativas de respuesta

- A) entre 1.0 y 2.0
- B) entre 2.0 y 3.0
- C) entre 3.0 y 4.0
- D) entre 4.0 y 5.0
- E) entre 5.0 y 6.0
- F) entre 6.0 y 7.0

- A) Gabriel Hernández P.
- B) Sebastián Ríos L.

15. ¿Dentro de que tramo se encuentra la nota por usted obtenida en la asignatura “Derecho penal- Parte general 1”?

Alternativas de respuesta

- A) entre 1.0 y 2.0
- B) entre 2.0 y 3.0
- C) entre 3.0 y 4.0
- D) entre 4.0 y 5.0
- E) entre 5.0 y 6.0
- F) entre 6.0 y 7.0

16. ¿Cuántas asignaturas ha aprobado usted durante la carrera?

17. ¿Cuántas asignaturas ha reprobado usted durante la carrera?

18. ¿Cuántas asignaturas obligatorias para el curso en que usted se encuentra no ha cursado aun?

19. Respecto a su desempeño académico usted se considera:

- A) un buen estudiante
- B) un estudiante regular
- C) un mal estudiante

20. ¿Ha realizado usted alguna ayudantía o trabajos de apoyo docente o de investigación al interior de la facultad? En caso de que la respuesta sea afirmativa, por favor indicar asignatura para la que se realizó

- A) sí
- B) no

Asignatura:

--

21. ¿Ha realizado usted trabajos remunerados relacionados con la carrera en curso?

- A) sí
- B) no

22. Indique su puntaje PSU ponderado de ingreso a la carrera

- A) entre 700 y 750
- B) entre 750 y 800

23. Indique su promedio de notas de enseñanza media (NEM). En tramos de nota y no en puntaje PSU.

- A) Menos de 5.5
- B) entre 5.5 y 6.0
- C) entre 6.0 y 6.5
- D) entre 6.5 y 7.0

Sección 3

25. Aproximadamente, ¿cuánto CD's y DVD's tiene en el hogar de sus padres o apoderados?;

- A) No tiene
- B) De 1 a 10
- C) De 10 a 50
- D) De 51 a 100
- E) Más de 100
- F) No sabe

Aproximadamente ¿cuántos Libros tiene en su hogar?

- A) No tiene
- B) De 1 a 10
- C) De 10 a 50

- D) De 51 a 100
- E) Más de 100
- F) No sabe

26. ¿Y cuál o cuáles de los siguientes bienes u objetos se encuentran en su hogar? (marcar todas las que se posea)

- A) Artesanías
- B) Pinturas, cuadros
- C) Esculturas
- D) Grabados
- E) Fotografías de autor
- F) Objetos de valor arqueológico

27. Con excepción de los libros de texto o manuales de estudio, ¿Cuántos libros ha leído usted en los últimos 12 meses?

- A) ninguno
- B) entre 1 y 2
- C) entre 2 y 5
- D) más de 5

28. ¿Cuántos instrumentos musicales posee el hogar de residencia de sus padres o apoderado?

- A) ninguno
- B) entre 1 y 2
- C) entre 2 y 5
- D) más de 5

29. ¿Durante los últimos 12 meses, cuántas veces ha asistido a obras de teatro, exposiciones de arte, recitales o conciertos, espectáculos de danza circo o museos?

- A). Más de ocho veces
- B) 6 ó 7 veces
- C). 4 ó 5 veces
- D). 2 ó 3 veces
- E). una vez
- F). nunca en su vida

30. En los últimos 12 meses, aproximadamente, ¿cuántas veces ha ido al cine?

- A) 12 veces o más
- B) De 7 a 11 veces
- C) De 4 a 6 veces
- D) De 1 a 3 veces

31. Además del español ¿Cuántos idiomas maneja?

- A) solo español
- B) 2
- C) 3
- D) 4 o más

32. ¿Qué tan bien maneja dichos idiomas? (contestar para cada uno)

- A) Nivel básico (Comprensión y elaboración de frases simples)
- B) Nivel intermedio (Comprensión y manejo competente del lenguaje oral y escrito)
- C) Nivel avanzado (Dominio de estructuras complejas y manejo total del lenguaje oral y escrito)

Sección 4

32. Indique que tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones respecto al ámbito académico y para su futuro, donde 1 representa “Totalmente en desacuerdo” y 4 representa “Totalmente de acuerdo”.

Afirmaciones/Acuerdo (en puntajes de 1 a 5)	1 (TD)	2	3	4 (TA)
Lo más importante para mi de mi educación universitaria es la Obtención de un grado académico				
Lo más importante para mi de mi educación universitaria es la Obtención de un título profesional				
Lo más importante para mi de mi educación universitaria es la posibilidad de obtención de un Trabajo en el futuro				
La autodisciplina y programación previa y ordenada del estudio y el trabajo son esenciales para mi				
La asistencia y puntualidad al asistir a clases son esenciales para mi				
El respeto de los plazos acordados (calendarizaciones, horarios, fechas de prueba) es esencial para mi				
El respeto a las normas de la universidad es esencial para mi				
El rol público de la Universidad de Chile es muy importante para mi				
El esfuerzo y el merito son lo más determinante para el éxito académico				

33. En general ¿usted considera su asistencia a clases cómo?

- A) Muy buena (aproximadamente entre 100% y 80% de asistencia)
- B) Buena (aproximadamente entre 80% y 60% de asistencia)
- C) Regular (aproximadamente entre 60% y 40% de asistencia)
- D) Mala (aproximadamente entre 40% y 20% de asistencia)
- E) Muy mala (aproximadamente menos de 20% de asistencia)

34. ¿Aplica usted métodos de estudio, autodisciplina y programación previa para mejorar su rendimiento?

- A) Siempre
- B) Regularmente
- C) Casi nunca
- D) Nunca

35. ¿En cuántas asignaturas no requeridas por su plan académico ha participado por lo menos una vez? (sea formalmente o como oyente)

- A) Ninguna
- B) Entre 1 y 2
- C) Entre 3 y 5
- D) Más de 5

36. ¿Participa en alguna organización al interior de la facultad (Política, deportiva, artística, etc.)?

- A) Sí. ¿Cuál? _____
- B) No

37. Por favor indique su nombre (este será usado simplemente como mecanismo de identificación y será visto solo por los investigadores)

Muchas gracias
