

Introducción

Los estudiantes como actores de su proceso educativo

Victor Gerardo Cárdenas González y Juan Manuel Hernández Vázquez

La obra está formada por siete capítulos. El capítulo inicial ofrece un panorama estadístico que permite identificar tendencias de la matrícula que la población estudiantil de licenciatura está presentando después de la pandemia de COVID-19, a casi dos años de que se implementó lo que se denominó “nueva normalidad”. Los siguientes seis capítulos abordan cuestiones referidas a la subjetividad de las y los estudiantes: sus expectativas, la construcción de su identidad profesional, sus opiniones sobre la enseñanza en modalidad remota, la implementación de estrategias de autorregulación para el aprendizaje o su participación reflexiva en su proceso de formación.

Esta introducción ofrece un marco interpretativo para comprender la importancia de la subjetividad como algo distinto a lo interno o puramente psicológico: lo subjetivo expresa la unidad de lo individual y lo social. Así como el pensamiento es inseparable de la emoción; lo subjetivo es inseparable de los recursos socioculturales que constituyen la mente; es inseparable de los contextos, de las complejas redes de relaciones sociales y con el medioambiente que la constituyen. Toda la actividad humana está situada socioculturalmente. Entonces, en lugar de estudiar las creencias, percepciones o valoraciones de las personas como si fueran variables con capacidad causal, lo importante es estudiar cómo estos componentes forman parte de las prácticas sociales, cómo se insertan significativamente en los contextos de actividad.

Es importante reflexionar sobre la importancia de las experiencias que permiten a los estudiantes constituirse a sí mismos

como sujetos y cómo se posicionan frente al aprendizaje. Si consideramos que la experiencia escolar está inextricablemente ligada a los contextos de actividad; a las relaciones sociales, cognitivas y afectivo-emocionales que tienen lugar en las universidades, podemos entender más ampliamente la significación teórica y práctica de las percepciones, opiniones o valoraciones que los estudiantes se forman sobre sí mismos y sobre las experiencias que les ofrece la universidad: no sólo son expresiones sino que son el medio para la constitución de los estudiantes en tanto sujetos.

La meta más general que da sentido y estructura al conjunto de capítulos que conforman el libro es explorar cómo los estudiantes universitarios enfrentan su proceso formativo en instituciones que están atravesando por profundas transformaciones organizacionales y en algunos casos curriculares, en respuesta a nuevas demandas emergentes de las políticas públicas educativas y de los contextos de vulnerabilidad que se hicieron evidentes a consecuencia de la pandemia.

Independientemente de la significación teórica de la experiencia de los estudiantes, del segundo al séptimo capítulo se pretende aportar a la comprensión de los estudiantes como sujetos. Comprender sus vivencias o comprender los procesos de constitución de su identidad es algo importante en sí mismo (Guzmán y Saucedo, 2015).

El primer capítulo muestra las tendencias estadísticas de la matrícula en las universidades durante los últimos años. Estas tendencias reflejan cambios profundos en la dinámica de la subjetividad de los estudiantes que se expresan en sus decisiones de continuar o abandonar los estudios. Es importante considerar que los datos ofrecidos en este capítulo pueden interpretarse como una paradoja: si bien la matrícula va en ascenso en términos generales, las tasas de abandono y la baja eficiencia terminal siguen siendo muy altas. En articulación con las variables sociodemográficas asociadas a estos fenómenos, es importante reconocer la importancia de la multiplicidad y complejidad de

las trayectorias estudiantiles: muchos estudiantes encuentran difícil integrarse al medio universitario, al proceso formativo en las mejores condiciones teniendo, al mismo tiempo, que superar entornos sociales y familiares adversos. Desde luego, la falta de integración al medio universitario no sólo se asocia a cierto fracaso de los estudiantes dadas las frecuentes carencias y debilidades que enfrentan, sino también y quizás preponderantemente a fallas en el funcionamiento del sistema escolar, incluidos los procesos educativos, por su incapacidad para construir relaciones educativas con poblaciones diversas (De Garay, 2012). En ambos fenómenos la dimensión subjetiva resulta indispensable: la integración al medio universitario implica no sólo el desarrollo de un sentido de pertenencia, que a su vez es producto del tipo de actividad que se permite a los estudiantes, también implica un cambio valorativo, la inserción en nuevas prácticas culturales, la transformación identitaria. Para una revisión de este concepto puede consultarse a De Garay (2004).

Las tendencias de la matrícula en las universidades o el incremento de la oferta de modalidades de enseñanza a distancia o híbridas expresan más una preocupación por ampliar la cobertura que por enriquecer la calidad del proceso educativo, por mejorar el sentido de los aprendizajes que se obtienen en las universidades o por aportar estrategias de socialización a partir de una mejor comprensión de cómo los procesos de subjetivación del estudiante –que determinan sus estrategias de aprendizaje o sus procesos de regulación– pueden construirse con la mediación de artefactos distintos o nuevas actividades mediadoras.

Las formas en que los estudiantes universitarios están afrontando las dificultades personales y educativas tendrían que ser el insumo clave para el diseño de políticas públicas educativas que tomen en consideración a los estudiantes no como una población homogénea que requiere servicios educativos o como sujetos que representan –sin distinciones– a un grupo social económica y socialmente determinado, sino como sujetos que inciden en la realidad social mediante sus decisiones y acciones;

que pueden tomar distancia crítica de las premisas socioculturales o que viven procesos de desfase entre sus posiciones sociales y sus disposiciones. El concepto de histéresis que emplea Bourdieu (1997) para explicar la situación en la que las premisas fundamentales de la acción, que se daban por supuestas, dejan de operar en contextos de transformación profunda del campo social, es un concepto que ayuda a analizar la ruptura entre campo y habitus, obligando a los sujetos a redefinirse constantemente.

En muchos sentidos, ésta es precisamente la situación que enfrentan los estudiantes universitarios: las vinculaciones entre universidad y empleo se están transformando, los mercados laborales cambian a una velocidad tal que las instituciones de educación superior pueden quedar rezagadas con mucha rapidez. El sentido general de lo que es ser universitario también se está transformando. La implementación de modalidades híbridas o a distancia, sincrónicas o a-sincrónicas están, en un sentido, cambiando justamente las definiciones básicas de lo que es “ir a la universidad”. Además de la individualización del proceso educativo, estas instancias interpelan de manera distinta al sujeto; lo constituyen de manera diferente.

Una de estas transformaciones es la coexistencia de múltiples tipos de estudiantes y de trayectorias estudiantiles muy diversas. Para algunos estudiantes la universidad sólo es un medio para obtener un título profesional, aun cargado de significaciones simbólicas propias de tiempos pasados. Para muchos, la universidad sigue siendo un medio de movilidad social: las expectativas de los estudiantes y de sus familias están muy marcadas por esta creencia. Incluso, para algunos estudiantes sólo es una forma de satisfacer las expectativas de sus padres. Para otros, la universidad es un medio de transformación de sí mismos, es una forma de superación personal. Sobre la diversificación de la experiencia estudiantil puede consultarse Dubet (2005).

Como consecuencia, “el individuo ya no podía más ser simplemente abordado a partir de un enfoque centrado exclu-

sivamente en su posición social” (Martucelli, 2007: 10). En cambio, el concepto de subjetividad abre una ruta para superar los dualismos individuo-sociedad o estructura-agencia y recupera una noción de sujeto como agente transformador (De la Garza, 2000). Lo que desde luego no niega la fuerza socializadora de la formación universitaria.

La subjetividad, entendida como el proceso mediante el cual se otorga sentido a la realidad, sólo es posible mediante el intercambio simbólico, mediante el diálogo con el otro y consigo mismo. Las prácticas sociales serían incomprensibles sin este concepto.

Consideramos importante establecer algunas premisas que permitirán una mejor comprensión de las variadas formas mediante las cuales los estudiantes están afrontando el proceso educativo después de la pandemia.

Una de ellas es que se requiere recuperar la experiencia estudiantil como instrumento teórico. Esto puede hacerse a partir de la conceptualización de experiencia escolar de Dubet (2010): una combinación creativa de “lógicas de acción” mediante conductas, percepciones e interpretaciones que permiten al sujeto dar sentido a la multitud de vivencias, pero también constituirse reflexivamente. Es decir, la experiencia escolar es un concepto ligado a la subjetividad, a la tarea de dar sentido, de interpretar e integrar los componentes afectivos, emocionales, cognoscitivos y epistémicos en relación con los contextos y situaciones. La experiencia escolar es el medio que aporta los insumos básicos para que cada estudiante se construya a sí mismo como algo distinto y singular. Se trata de un concepto integrador, que no se reduce a sus componentes empíricos o cognitivos. En este sentido, es uno de los elementos del proceso de constitución del sujeto.

La experiencia escolar no es un proceso intelectual o contemplativo, está ligada necesariamente a la actividad y a la participación. El concepto de subjetividad corporeizada ayuda a entender esta fusión de elementos y permite superar las tesis

de que las creencias son meramente subjetivas (en el sentido de psicológicas o mentales): todo lo mental incorpora tanto los sistemas de percepción, los estados anímico-emocionales, pero también las normas y valores que aporta la cultura (Williams y Annandale, 2013).

La experiencia escolar no puede comprenderse haciendo abstracción del conjunto de relaciones sociales de las que participan los estudiantes o de los recursos materiales, epistémicos, cognoscitivos o socioemocionales de que pueda disponer.

Es decir, las decisiones y acciones de los individuos son resultado de situaciones y contextos que, si bien en gran medida escapan al control o al conocimiento pleno de los sujetos, son interpretados y pensados por ellos mediante un conjunto de dispositivos mediadores de origen sociocultural. Las transformaciones estructurales conllevan cambios en las disposiciones de los sujetos. Pero estos cambios no están sobredeterminados ni son resultado de un proceso mecánico; los sujetos producen o construyen también la realidad social al interactuar de manera necesariamente situada sobre ella. Jean Lave ha propuesto la idea de que esta interacción puede describirse como improvisación en respuesta a la contingencia; esto es, que la acción siempre es situada (Lave, 1988).

El segundo capítulo estudia el paulatino, complejo y en ocasiones contradictorio proceso de construcción de la identidad profesional en estudiantes de la licenciatura en Psicología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa (UAM-I). En este capítulo se analizan resultados de un estudio empírico de corte cualitativo llevado a cabo mediante la técnica de grupos focales con 41 estudiantes. En los grupos se abordaron tres grandes temas: las ideas previas sobre la psicología social en el momento de la elección vocacional; el proceso estudiantil de construcción identitaria, buscando identificar las experiencias, discursos o situaciones que fueron, en su caso, clarificando un perfil psicosocial y, en tercer lugar, se hicieron cuestionamientos sobre expectativas laborales.

Entre los hallazgos destaca que al momento de ingresar a la licenciatura existe una casi unánime percepción difusa y poco clara del perfil específico de la licenciatura que ofrece la UAM-Iztapalapa, aunque entre las motivaciones de los estudiantes se encontraba una idea de ayudar a los demás, de trabajar con grupos o de “no” dedicarse a la terapia. Se encontró que mayoritariamente los estudiantes vivieron a lo largo de sus trayectorias estudiantiles, experiencias, situaciones o discursos que fueron claves en la identificación con el perfil psicosocial y que les ayudaron a clarificar algunas competencias profesionales, favoreciendo así la construcción de una identidad profesional más claramente definida pero que tiene como elementos fundamentales la incertidumbre laboral, la heterogeneidad disciplinaria y cierta incertidumbre sobre el perfil psicosocial.

Los hallazgos se discuten en términos de una concepción de las identidades profesionales como espacios de interacción entre las identidades personales y elementos profesionales, académicos y laborales. Esta investigación aporta insumos para pensar que los procesos de construcción de las identidades profesionales dan lugar a identidades múltiples, híbridas y que se construyen a partir de la tensión y el conflicto. Se destaca la importancia de la “experiencia estudiantil” como concepto clave para comprender la construcción identitaria y como elemento que permite comprender la configuración compleja que las personas llevan a cabo de manera dinámica en el proceso constante e inacabado de identificación con la profesión.

El tercer capítulo estudia las expectativas de universitarios. Se desarrolló a partir de un estudio empírico con 32 egresados de la licenciatura en Psicología Social, mediante la aplicación de un cuestionario diseñado ex profeso. Se trata de un estudio que cuestiona a las y los egresados sobre las expectativas que tenían al ingresar a la universidad, sobre su cumplimiento y sobre sus expectativas laborales y de vida. La lectura de este capítulo también abona a una comprensión de las trayectorias formativas de los estudiantes en términos de conflicto, de una experiencia de

superación de adversidades o de vencer obstáculos. El análisis de resultados se hace por medio de la construcción de un análisis temático de contenido. Destaca la aparición del ritmo de vida y la existencia de múltiples complicaciones cotidianas dentro de la universidad como elementos que median la formación de expectativas de vida y laborales.

Entre las diversas cuestiones que son relevantes en este estudio, en particular para psicólogos (as) sociales, es que el imaginario de la práctica clínica no está del todo ausente y, sin embargo, los egresados expresan una convicción de fortalezas obtenidas gracias al estudio de esta carrera. También destaca la incertidumbre y escepticismo respecto a la posibilidad de ejercer la disciplina en el ámbito laboral. Sin embargo, esta percepción se articula con la de haber logrado una trayectoria de superación y de aprendizaje; de haber desarrollado fortalezas y haber participado en un proceso constructivo de transformación personal. Teóricamente, este hallazgo ayuda a repensar las expectativas como resultado de la experiencia vivida en la universidad, como lo que la universidad hace para incidir en la construcción de expectativas. En el mismo sentido, es un indicador de que el paso por la universidad deja una fuerte marca en la subjetividad de las personas.

La investigación sobre las expectativas con las que los estudiantes llegan a la universidad y su transformación en expectativas laborales y de vida muestra claramente cómo los sujetos invierten tiempo y esfuerzo, alinean sus emociones y motivaciones para alcanzar un fin altamente valorado por ellos. Las dificultades, tensiones y contradicciones encontradas en el proceso, sólo logran incrementar el valor de sus aspiraciones y fortalecer sus capacidades reflexivas. De esta forma, los sujetos pueden ser vistos como capaces de actuar estratégicamente dentro de la lógica de un campo determinado.

En el caso de los resultados obtenidos en esta investigación, no puede hablarse de histéresis, pero sí de un conflicto entre el sistema de disposiciones de los sujetos y la realidad del campo.

Strand y Lizardo (2017) plantearon que el *habitus* es más dinámico –y menos mecánico– de lo que muchos de los críticos de Bourdieu han planteado. Las discordancias entre *habitus* y campo se pueden distribuir en un espectro en el que en su extremo se encuentra precisamente la noción de histéresis.

El cuarto capítulo estudia el proceso de autorregulación para el aprendizaje que implementaron estudiantes de la licenciatura en Psicología Social de la UAM- Iztapalapa en el contexto del Proyecto Emergente de Educación Remota (PEER). Si bien las estrategias concretas de autorregulación son las mismas que se implementan en modalidad presencial, sí se puede reconocer que en la experiencia de enseñanza remota los estudiantes estuvieron sobrecargados de tareas y de presiones afectivas y emocionales. Experimentaron mayores dificultades y presiones por lo que incurrieron en más conductas de procrastinación que en escenarios presenciales. Paradójicamente, estos esfuerzos y dificultades fortalecieron el sentido de autoeficacia: de ser capaces de controlar las dificultades y obtener logros. Esto se explica si se conceptualiza la procrastinación como un proceso regulatorio que muestra su función cuando las personas se ven sobrecargadas y agitan sus recursos.

El quinto capítulo reporta y valora las respuestas de estudiantes universitarios de la carrera de Sociología a un cuestionario aplicado en línea en 2022 sobre la docencia en modalidad remota que implementó la UAM en el contexto del PEER. Los resultados encontrados muestran la multitud de elementos que conformaron esta experiencia educativa. Puede decirse que los alumnos tienen una percepción positiva de esta experiencia y de sus profesores. Pero, al mismo tiempo, identifican claramente que algunos alumnos faltaban a clases o copiaban en los exámenes y que los aprendizajes obtenidos en modalidad presencial son mejores que los obtenidos en modalidad remota. De hecho, prefieren la modalidad presencial.

Las opiniones y valoraciones expresadas por los estudiantes no sólo constatan las fallas y dificultades que tuvo esta experien-

cia educativa, esto sin dejar de reconocer –como lo señalan los autores– que este proyecto permitió dar continuidad al proceso educativo. La enseñanza remota aportó a construir un sentido de normalidad o continuidad dentro de la catástrofe sanitaria, ayudó a dar un sentido de estar haciendo lo posible por salir adelante y fortalecer las nociones asociadas con el compromiso académico. Simultáneamente, como ya se ha señalado, los alumnos reconocen que la calidad del aprendizaje en modalidad remota es inferior a la que se obtiene en modalidad presencial. Esto es teóricamente relevante respecto a una de las funciones implícitas del proceso educativo: la participación conjunta en escenarios presenciales es un gran dispositivo regulador de la conducta, del aprendizaje y de los procesos afectivos necesariamente involucrados.

El sexto capítulo problematiza la necesidad de revisar y actualizar constantemente los modelos educativos, en función de las cambiantes necesidades sociales y del avance de las tecnologías de la información y comunicación. La responsabilidad de las instituciones de educación superior de preparar a la comunidad educativa no podría realizarse cabalmente sin mantener una actualización constante. El capítulo reporta resultados de una investigación de corte cualitativo que se nutre de principios de la Teoría Fundamentada. Esto es pertinente si consideramos el compromiso por comprender las voces y experiencias estudiantiles desde su propia perspectiva. Para ello, los autores se adhieren a los principios de la construcción inductiva de categorías de análisis tratando de recuperar el sentido que para los estudiantes participantes en el estudio tienen las cuestiones que fueron objeto de discusión. Diseñaron y aplicaron un grupo de enfoque. Para los autores sus resultados indican la conformación de un nuevo paradigma de tecnología educativa que puede caracterizarse por la adopción de las tecnologías como una necesidad, como algo que tiene que emplearse tanto para enseñar como para aprender. Es decir, el uso de la tecnología digital ya no es algo adicional o que mejora el proceso educativo. Las tec-

nologías empiezan a concebirse como condición para aprender y para enseñar. La transformación de la relación pedagógica parece inminente desde este nuevo paradigma: los docentes o las clases presenciales resultan ahora prescindibles. Los autores prevén que las instituciones de educación superior tendrán que replantear sus modelos educativos y asumir implementando cambios radicales en comparación con lo que ha sido la formación universitaria.

En el séptimo capítulo se describe la experiencia de estudiantes que son docentes de educación preescolar. Destaca cómo la reflexión puede ser un elemento central en la formación de los estudiantes. En el mismo sentido, la relación entre estudiantes y docentes es más dialógica y participativa, puede describirse como una estrategia de acompañamiento intencionalmente diseñada y fundamentada en un enfoque pedagógico que desafía las teorías estándar de la relación entre teoría y práctica. El estudio se realiza en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En esa institución, los programas de estudio para docentes de educación básica se han centrado en la práctica como objeto de análisis, reflexión y transformación. En la experiencia concreta que se reporta, se hace uso de la videograbación como soporte de la observación que facilita la reflexión y la comprensión de los escenarios en que se realizan las prácticas educativas. El contexto específico de esta experiencia es el uso del video durante la modalidad de enseñanza remota de emergencia. La videograbación facilitó “traer” la práctica docente al aula universitaria. Para analizar esta experiencia se toma de la teoría del actor red el concepto de “artefacto”, como la articulación de los elementos materiales y virtuales, dispositivos electrónicos, programas y recursos escolares tradicionales. El caso que se revisa es el de una docente-estudiante y una profesora-asesora universitaria que se reúnen para valorar las prácticas de intervención, a la luz de los conceptos estudiados en el curso o “referentes”.

El análisis y la reflexión sobre la práctica son el sustento de los procesos de planificación en la intervención pedagógica de

los alumnos que se encuentran elaborando sus trabajos de tesis. Las autoras consideran que el uso de la videograbación ayuda a superar los enfoques de investigación de la práctica docente meramente evaluativos, cuyo propósito se reduce a señalar ausencias y fallas. La videograbación –como se usa en esta experiencia– facilita la reflexión, los docentes-estudiantes abordan los problemas pedagógicos y didácticos a partir del conocimiento de sus propios alumnos y sus contextos, resignifican su identidad, reconocen su actuación, las tensiones de la práctica docente cotidiana y valoran el papel de la teoría en la toma de sus decisiones pedagógicas. Adicionalmente, la configuración que resulta del uso del video, de la reflexión, de los procesos de acompañamiento docente y de la formación formal en cuestiones educativas y pedagógicas ayudan a valorar o revalorar la práctica docente de los estudiantes.

Referencias

- BOURDIEU, P. (1997). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- DE GARAY, S. A. (2004). *Integración de los jóvenes al sistema universitario. Prácticas académicas, sociales y de consumo cultural*. Pomares.
- DE GARAY, S. A. (2012). *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. <<https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/28oct-DeGaray.pdf>>.
- DE LA GARZA, T. E. (2000). *Subjetividad, cultura y estructura*. Universidad Autónoma Metropolitana. <<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-i/20100518064934/garza.pdf>>.
- DUBET, F. (2005). “Los estudiantes”. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 1. <<http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>>.
- DUBET, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense.
- GUZMÁN, G. C. y Saucedo, R. C. L. (2015). “Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67). <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002>.

- LAVE, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge University Press.
- MARTUCELLI, D. (2007). *Lecciones de sociología del individuo*. Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/52674/lecciones_sociolog%C3%ADa_martucelli.pdf>.
- STRAND, M. y Lizardo, O. (2017). “The hysteresis effect: theorizing mismatch in action”. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 47(2): 164-194. <http://www.michaelstrand.net/uploads/8/5/7/7/85773048/10.1111_jtsb.12117.pdf>.
- WILLIAMS, O. y Annandale, E. (2013). “Embodied subjectivity”. En F. Maggino (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 1-4). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_2908-2>.