



LA FORMACIÓN VISTA POR SUS ACTORES LOS HORIZONTES DE UNA BÚSQUEDA, EN EL BACHILLERATO DE LA UNAM

Bonifacio Vuelvas Salazar

Área temática: Procesos de Formación.

Introducción

Comprender los sentidos construidos por los jóvenes respecto a su propio proceso de formación es una tarea compleja, porque se trata de interpretar la respuesta del Otro, la otra mirada del que aprende y no del que supuestamente enseña, de lo que ha logrado en su proceso educativo durante el bachillerato, lo que se plasma en la experiencia del sujeto en situación del aprendizaje escolar, de “lo que nos pasa” (Larrosa, 2013, 87).

El incursionar en el discurso del otro para encontrar el patrón de actitudes individuales y de orientaciones subjetivas respecto a los sentidos que tienen para ellos el permanecer en la escuela y lo que desea conseguir, sólo es posible a través del comportamiento del alumno, al que se puede acceder para interpretar sus opiniones y metalenguaje. “Podemos ver el comportamiento de otras personas, pero no su experiencia” (Laing, 1983, 15).

Los sentidos construidos por los estudiantes se encuentran vinculados al pensamiento de sentido común, porque se trata de una forma de pensar compartida socialmente, mediante opiniones, vivencias, imágenes y representaciones.

Las expresiones de los jóvenes se sustentan en su experiencia, su conocimiento a mano y su situación biográfica socialmente construida, debido a que no cuentan con experiencia conceptual, ni teórica, porque no es a través de las teorías científicas como pensamos la realidad (Piña, 2004), sino mediante diversas formas del pensamiento de sentido común, como son: las creencias, los sentidos compartidos, los imaginarios y las representaciones. La experiencia acumulada es el resultado del actuar del sujeto en la vida cotidiana empleando el pensamiento del sentido común. Por esto, a Laing no le falta razón cuando expresa

“No necesitamos teorías, tanto como la experiencia, que es fuente de toda teoría. No nos basta con la fe que sostiene de modo irracional una hipótesis poco plausible: queremos experimentar la evidencia” (Laing, 1983, 15).

Apelando a la experiencia del sujeto, en este estudio nos preguntamos ¿qué sentidos construyen los estudiantes de su experiencia en el aprendizaje escolar, en el bachillerato de la UNAM y cómo se relacionan con la experiencia educativa de los profesores en la enseñanza?

El estado de la cuestión de este objeto de estudio es relativamente fértil, porque no existen estudios que traten de comprender la relación entre comportamiento y experiencia en la formación, menos aun los que aborden la formación desde la perspectiva de la subjetividad de los mismos estudiantes. Por lo anterior, partimos de los supuestos siguientes:

Los sentidos que construyen los estudiantes de su estudio en la ENP y el CCH de la UNAM tienen una relación estrecha entre los procesos de formación de sus experiencias de aprendizaje y la experiencia docente, porque descansa en el comportamiento individual que se expresa mediante evidencias, en el desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades y hábitos, para el aprendizaje escolar, el cual es evaluado desde un enfoque basado en productos.

Los sentidos que construyen los estudiantes del bachillerato de la UNAM son complejos, porque tienen que ver no sólo con las circunstancias formales de la institución (plan y programas de estudios, reglamentos, instalaciones, planta de profesores-tutores, condiciones para el estudio: becas, laboratorios, salas de cómputo, bibliotecas, salones, cubículos), sino también con el contenido que le imprimen a sus experiencias de aprendizaje, como resultado de su valoración subjetiva.

El propósito de esta investigación es interpretar los sentidos que construyen los estudiantes de la ENP y el CCH de la UNAM, respecto a su experiencia personal en el acto de estudiar y la relación que establece con las experiencias del profesor en la enseñanza y la evaluación, para comprender cómo se realiza la formación como proceso que trasciende los márgenes institucionales, mediante su capacidad para manejar experiencias escolares sucesivas, con el objeto de comprender dichos sentidos, respecto a las circunstancias formales institucionales y de las relaciones que establece con sus pares en un contexto social de la diversidad cultural, la inclusión y la equidad.

Desarrollo

La participación ciudadana en los espacios públicos tiene una relación estrecha con la formación del sujeto, según Touraine (2002), este es el reto cultural de nuestra sociedad y dicha responsabilidad descansa en las instituciones y el papel que juegan los actores, es decir, que el sujeto quiera formarse, porque nadie forma a otra persona, cada cual se forma a sí mismo, a través de la acción, la reflexión (Ferry, 2008) y la experiencia.

La experiencia de la formación, no sólo se encuentra en la relación educativa, entre maestro y alumno, a través de diversas mediaciones que tienen por objeto que el aprendizaje resulte significativo, sino que ésta radica en el sujeto, en su experiencia acumulada por la práctica social, lo cual supone como expresa Ferry (2008), “trabajar para otros”, en este momento no habrá una experiencia formadora para este sujeto, sólo lo habrá si existen las condiciones de tiempo y lugar, para “trabajar sobre sí mismo”, lo cual supone reflexionar sobre la forma cómo se ha realizado la práctica.

La experiencia de la formación significa lo que nos pasa cuando estamos en una situación de aprendizaje, dentro o fuera de la escuela. En la escuela el que enseña representa la realidad, porque no es la realidad en sí misma, sino una forma de presentar nuevamente esta realidad, de tal forma que, quien enseña representa la realidad mediante símbolos, imágenes, analogías o figuras de lo pensable sobre ella. Esta forma de resignificar la realidad mediante el cambio de representación, del pensamiento de sentido común, al pensamiento científico es lo que permite a los profesores captar la atención de los estudiantes, para motivarlos a pensar la ciencia en la escuela, capturando la curiosidad y la imaginación.

La metodología consistió en un proceso que incluye cinco etapas. La primera etapa integró la problematización y la construcción del problema de investigación, para decantar el problema de los sentidos que construyen los estudiantes de su formación en la ENP y el CCH de la UNAM.

El precisar el objeto de estudio posibilitó clarificar la problemática porque interesa a los objetivos de esta investigación, comprender la subjetividad de los actores respecto al sentido que otorgan los docentes, de la ENP y el CCH, con dos modelos educativos distintos, a sus acciones y específicamente, a su participación en las prácticas escolares, con motivo de una reforma curricular. Asimismo, interesa interpretar los sentidos que asignan y construyen, como actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la *segunda etapa* se construyó el fundamento teórico-metodológico del objeto de estudio, para esto, se retoma el concepto de *objetividad institucional* como categoría de la teoría de la institucionalización, para significar que las instituciones que se han consagrado en la sociedad, experimentan principios y códigos que están por encima y van más allá de la voluntad de las personas. Para Berger y Luckmann (1998) estas instituciones crean “programas” para promover la interacción social de las personas a través de modelos que han probado su eficacia para orientar su comportamiento. Al instrumentar dichos programas prescritos, las personas aprenden a cumplir las expectativas del orden social, asociadas a roles específicos. Así, por ejemplo, el ser padre, puede al mismo tiempo, ejercer los roles de: esposo, empleado, conductor de automóvil, contribuyente y consumidor de bienes y servicios.

La objetividad es entendida por Berger y Luckmann (1998), no como sinónimo de materialidad, sino de exteriorización, es decir, como principios que han encarnado en los actores para modificar sus prácticas y discursos como una estructura de pensamiento y constituyen pautas de comportamiento.

Un ejemplo de objetividad institucional la representa la incorporación de las ciencias positivas en México y su influencia en la educación, no sólo para la formación de estudiantes, en el modelo educativo que adoptó la Escuela Nacional Preparatoria, a fines del siglo XIX, sino también la organización de la docencia, en academias, tradición que ha perdurado a lo largo del tiempo y que permanece como legado del pensamiento positivista. Dicha influencia se expresa en la academia como enfoque y contenido científico. Asimismo, se manifiesta también a nivel simbólico, a través del discurso y prácticas escolares no discursivas.

Se puede advertir que la objetividad institucional se encuentra estrechamente relacionada con el marco o trasfondo de la intencionalidad, porque la objetividad es posible por las acciones que despliegan los actores, en la particularidad de lo social, al asumir roles específicos, esto hace posible que las instituciones funcionen normalmente, porque los individuos cumplen con los roles que les son asignados por la sociedad, en forma de esquemas de acción, que integran pautas de comportamiento, legitimadas por el orden social. El trasfondo se constituye a partir de la objetividad institucional, porque opera como un marco regulatorio, que le da sentido a las acciones de los actores.

Con base en esta relación es posible desprender tres dimensiones centrales. La primera, *los sentidos de la experiencia para la formación*, trata de captar lo que piensan los estudiantes acerca de su formación, es decir, lo más relevante de su experiencia en la “vida académica” y en las interacciones cotidianas que se establecen entre sus miembros, porque la formación trasciende el ámbito institucional, para situarse en la experiencia de los actores y que se convierte en la “vertiente subjetiva del sistema escolar” (Dubet y Martuccelli, 1997, 14).

La segunda, *la relación de experiencias estudio-enseñanza* se refiere a la experiencia educativa que establecen estudiantes-profesor en el proceso formativo, es decir, se trata de una experiencia intersubjetiva, lo cual implica resignificar la experiencia.

Se recurre a Dewey (2004) quien vinculó con precisión experiencia y educación y distinguió entre experiencias antieducativas y educativas. Además, definió conceptos claves de la formación en tiempos de duración, como son: continuidad, interacción e integración. Esta filosofía de la experiencia no se encuentra ausente el concepto de cambio, sino que se reivindica a través de los conceptos de madurez y normalidad.

La tercera dimensión es el *cambio de la experiencia de estudio para la formación*, lo cual significa reflexionar la experiencia grupal del aprendizaje, a través del acto de estudiar. Se parte del supuesto de que las personas no se forman solamente en el aprendizaje de roles sucesivos en la escuela, sino en la capacidad de aprender de las experiencias, por lo que la formación es una lectura del texto y del contexto, que se convierte en un trabajo sobre sí mismo, en un fenómeno de “autoeducación” ((Dubet y Martuccelli, 1996, 14). Esto supone más que un *cambio* cognitivo, una *ruptura de la continuidad* de lo cotidiano y la experiencia, es decir, una discontinuidad y una desintegración.

La tercera etapa se construyó el universo de estudio y se eligieron las técnicas de investigación. Se determinó que el universo de estudio lo integrarían tres regiones: Región Sur, integrada por los planteles CCH Sur, Preparatoria 6 y Preparatoria 8. La región Oriente, integrada por el CCH Oriente, la preparatoria 2 y la preparatoria 7. La región Norte integrada por la Preparatoria 9 y el CCH Vallejo, en los turnos matutino y vespertino.

Los criterios para seleccionar a los informantes clave son:

- a) Ser estudiantes del 6° año de la ENP y del 6° semestre del CCH.
- b) Ser un estudiante regular
- c) Estar en el proceso de elección de carrera, para ejercer el pase reglamentado.

Las técnicas elegidas para realizar la investigación son la entrevista semi-estructurada, el cuestionario tipo encuesta y la narrativa de una experiencia. Esta aproximación plurimetodológica posibilitará cruzar información que será de utilidad para analizar e interpretar la información empírica, con base en el trasfondo de intencionalidad.

La *cuarta etapa* consiste en el diseño de los instrumentos, la prueba piloto de los mismos y su aplicación en un solo momento, con el propósito de captarlos antes de concluir el ciclo escolar marzo- abril, 2017.

Para diseñar el guion de la entrevista y el cuestionario tipo encuesta se tomará en cuenta las tres dimensiones antes citadas, desagregadas del problema de investigación. Los tres instrumentos se aplicarán en los planteles de las tres regiones de la ENP y del CCH.

La quinta etapa consiste en aplicar los instrumentos de investigación en los diferentes planteles, organizar, la información en nodos o categorías de análisis buscando desde el principio, la forma de interpretar la información empírica que resulte práctica y útil para la codificación y la interpretación.

Resultados obtenidos

Los resultados obtenidos en esta investigación corresponden a la identificación de los sentidos construidos por los estudiantes acerca de su propia formación. Estos se encuentran clasificados en tres regiones diferentes: la región Sur, Norte y Oriente Centro. Para esta ponencia sólo se presentan los resultados de la región Sur. Los sentidos construidos por los estudiantes fueron identificados en la particularidad de cada plantel y turno, por lo que sus significados no se pueden generalizar.

Dimensión 1. Los sentidos de la experiencia para la formación

- La forma de enseñar influye en el aprendizaje, depende de las ganas de salir adelante. Aprender con la mejor actitud, depende de ti mismo y de la integración con el grupo que estés. (PREPA 8).

- Desarrollar habilidades para obtener nuevos conocimientos para el crecimiento de mi formación y continuar estudios superiores y formarme. Ser más consciente y más reflexiva, de lo que quiero ser en la vida. (PREPA 6).
- Aprender a buscar nuevos métodos para estudiar y aprender a buscar información. La experiencia de saber que puedo aprender por mi cuenta, a ser independiente en el estudio, para continuar estudios superiores (CCH SUR).

Dimensión 2. La relación entre experiencias de estudio y enseñanza

- En general, no se relaciona, hay mucha guía del profesor es cuestión de encontrar un punto medio, para ser autodidacta y dejarse guiar. Algunas veces se relacionan, otras no porque explican muy rápido y les tienes que seguir el ritmo. (PREPA 8)
- No se relaciona, los profesores no explican y yo no aprendo así. Los maestros no logran motivar a los estudiantes. Seguir el método del profesor porque si no, te va mal (PREPA 6).
- Los profesores no te guían, me costó un poco de trabajo. Estudio por mi cuenta de forma más dinámica. Es más fácil porque es un lenguaje propio. No hay ruptura, con el método del profesor, es complementario (CCH, Sur).

Dimensión 3. El cambio de experiencias de estudio para la formación

- No hay diferencia, los profesores explican el tema. No hay ruptura, una se complementa de la otra, se crea un mejor aprendizaje. (PREPA 8)
- “No hay diferencia entre el estilo de enseñar y la forma de aprender, se complementan, estaría en riesgo mi calificación (PREPA 6).
- Es mejor estudiar por tu cuenta y darle el avión al profe en su clase si es de los aburridos. Si hay ruptura, estudio por mi cuenta (CCH SUR).
- Una gran diferencia como te enseñan los profesores y la forma como tú aprendes. Hay ruptura porque no están de acuerdo a lo que expones y quieren que lo hagas como ellos te enseñaron (CCH SUR).

Conclusiones

En la Región Sur, los sentidos contruidos por los estudiantes tienen en común que se encuentran dirigidos hacia Otros, es decir, se reconoce al profesor como el centro de la dinámica escolar, “la forma de enseñar, influye en el aprendizaje, pero depende de la actitud de cada quien” (E.3. P8 T/V). Este sentido redimensiona otros, “Desarrollar habilidades para obtener nuevos conocimientos”. (E. 8, P8, T/M). “Buscar nuevos métodos para estudiar y aprender a buscar información”. (E. 9, CCH Sur T/M)

Es posible concluir que los estudiantes de la ENP como los del CCH, reconocen la figura del profesor como el que tiene la iniciativa para motivar el aprendizaje de los alumnos y que no basta con asimilar información, es preciso procesarla y para esto, se necesitan desarrollar operaciones mentales y habilidades del pensamiento, siguiendo el método del profesor desde la lógica del pensamiento formal.

Sin embargo, hay estudiantes que piensan, no siempre se aprenden siguiendo el método del profesor, sino que pueden estudiar por su cuenta, siguiendo una lógica informal, algunas expresiones permiten concluir que los alumnos siguen distintos procedimientos para estudiar de forma independiente. “La experiencia de saber que puedo aprender por mi cuenta, a ser independiente en el estudio”. (E, 6, Prepa 8, T/M). Una primera conclusión es que los estudiantes cuentan con diferentes estrategias de estudio, pero el profesor las desconoce, lo cual nos permite inferir que el profesor debe negociar con el alumno, su forma de aprender, como la expresa Meirieu: “La práctica didáctica deberá esforzarse por hacer varias las estrategias de enseñanza de manera que los sujetos puedan utilizar su propia estrategia de aprendizaje” (Meirieu, 1992, 181).

La segunda dimensión se refiere a la relación de experiencias de estudio y enseñanza y las expresiones de los alumnos, a la pregunta ¿cómo se relaciona tu forma de estudiar con el estilo de enseñanza de tus profesores? Esta pregunta tiene diversos significados. “Cada uno tiene su propio estilo de enseñanza, es buscar la manera de aprender con el profesor, agarrarle el ritmo” (E, 10, P8 T/M). “En general no se relaciona, hay mucha guía del profesor” (E. 7 P8. T/M). “No se relaciona, los maestros no explican” (E. 7 P6 T/M). “Estudio por mi cuenta de forma más dinámica.” (E5, CCH Sur, T/V).

Ante estas expresiones tan disímiles se comprende que ningún alumno(a) piensa igual que otro(a), lo que para alguien puede significar que el profesor no explica, para otro, hay mucha guía de los profesores.

Una segunda conclusión es que los alumnos pueden coincidir en su opinión si la comparten al interior de un grupo, lo cual nos lleva a concluir, que la particularidad de lo social, se construye en grupo y la influencia del subgrupo es recíproca al grupo más numeroso, como lo explica Moscovici: “Cada parte de un grupo debe ser considerada como emisor y como receptor simultáneos de influencia. Cuando hay influencia, cada individuo y subgrupo, independientemente de su estatus, actúa sobre los otros, que al mismo tiempo lo hace sobre ellos” (Moscovici, 1981, 95).

La tercera dimensión se refiere al cambio de experiencias de estudio para la formación. Se pudo comprender que los sentidos construidos por los estudiantes de la preparatoria 8, respecto a la diferencia entre el estilo de enseñar de los profesores de las distintas asignaturas y su forma particular de estudiar, no existe ninguna diferencia, ambas se complementan, por lo que no hay ruptura.

Es notoria la coincidencia respecto a los sentidos construidos por los estudiantes de la preparatoria 6, respecto a que no existe diferencia entre el estilo de enseñanza de los profesores y su forma particular de estudiar, esto se debe a su adaptación al modelo educativo de la Escuela Nacional Preparatoria y a la lógica

formal de enseñanza de los profesores, destacándose que cuentan con estrategias de aprendizaje propias y las emplean de forma muy provechosa, nos hace recordar la advertencia de Meirieu, cuando expresa: “Si bien hay que respetar la estrategia de aprendizaje de un sujeto también hay que ayudarlo a superarla” (Meirieu, 1992, 162).

Sin embargo, cuando se está convencido de que los aprendizajes son el resultado de emplear la lógica formal mediante el razonamiento de los hechos y acontecimientos, la evidencia se convierte en el único medio para demostrar la objetividad del conocimiento, por lo que la repetición se convierte en el mecanismo para emular la cientificidad del procedimiento, en las mismas circunstancias, midiendo lo que pretende medir, como dice Deleuze:

“Repetir es comportarse, pero con respecto a algo único o singular, que no tiene algo semejante o equivalente. Y, tal vez, esta repetición como conducta externa, se hace eco por su cuenta, de una vibración más secreta, de una repetición interior y más profunda en lo singular que la anima” (Deleuze, 2012, 22).

El cambio de experiencias en el estudio y en su formación se puede apreciar en los estudiantes del CCH Sur, para quienes si existe diferencia entre el estilo de enseñanza de los profesores y el empleo de su propio método de estudio. La diferencia, entendida en el sentido de distinguir empíricamente lo aprendido en la escuela y lo emprendido por iniciativa propia, para establecer un mecanismo de comparación, de acuerdo a criterios y fines establecidos, se pudo apreciar a través de sus diversas opiniones que expresan desacuerdo con el estilo de enseñanza de sus profesores, porque la diferencia implica que existen criterios discordantes en la forma, en la dirección y en el tiempo en que se ejecuta la acción, es evidente que si existe diferencia, no existe repetición, por lo que es probable que exista una ruptura con la variación entre el estilo de enseñanza del profesor y la forma de aprender de los alumnos.

Esta diferencia en la alteridad consiste en la falta de coincidencia en las expectativas del maestro y del alumno, entre la lógica formal empleada por el primero y la lógica informal utilizada por el segundo. Los sentidos construidos por estos alumnos son contundentes.

“Es mejor estudiar por tu cuenta y darle el avión al profe en su clase, si es aburrido. Si hay ruptura, estudio por mi cuenta”

Se acepta que hay “diferencia” en la forma como enseñan los profesores y expresan que hay “ruptura” en una relación de poder implícita: “quieren que lo hagas como ellos te enseñaron” pero no aceptan la influencia del profesor en su comportamiento. Para Moscovici, el estilo de comportamiento se encuentra vinculado con la influencia, pero la dependencia se encuentra ligado con las relaciones de poder (Moscovici, 1981).

Las relaciones sociales de poder se manifiestan en la influencia del profesor hacia el grupo, “si no eres como yo quiero que seas, si no estudias como yo quiero que estudies, entonces tú estás mal, porque mi modelo está bien”. Este condicionamiento se convierte en una contradicción absurda, porque “quiero que seas espontáneo, crítico, creativo y original, como yo te he enseñado”. La respuesta no se hace esperar. “Es mejor estudiar por tu cuenta y darle el avión al profe”.

La tercera conclusión de este estudio es que el estilo de comportamiento se encuentra ligado estrechamente con el estilo de enseñanza de algunos profesores, el cual se encuentra vinculado con el fenómeno de la influencia de los alumnos, por lo que la dependencia del alumno, hacia algunos profesores, se corresponde con las relaciones de poder que ejerce en el aula. Sin embargo, existen voces discordantes que evidencian las paradojas absurdas de la experiencia de los profesores cuando los alumnos estos se rebelan.

Estas expresiones sólo radican en el comportamiento de los actores de la formación, lo cual significa incidir en la experiencia del Otro, pero cómo podemos estudiar la experiencia del Otro respecto de su formación?

La fenomenología social nos permite un acercamiento a la experiencia del otro, porque como lo expresa Laing, “se refiere a la relación entre mi experiencia de ti y tu experiencia de mí, es decir, a la inter-experiencia” (Laing, 1983, 17).

A diferencia de las ciencias naturales, la fenomenología social logra incidir en la relación entre comportamiento y experiencia, porque no se trata de un problema objetivo, sino que “es algo que nos pasa” (Larrosa, 2013, 87), por lo tanto, se encuentra en la naturaleza misma del sujeto, de tal manera que la ciencia significa, una forma de conocimiento adecuada a su sujeto, que es su objeto de estudio, como bien lo expresó Bourdieu, “el punto de vista crea al objeto” desde el mismo sujeto.

Referencias

- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1998), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, Buenos Aires
- Deleuze, Gilles (2012), *Diferencia y repetición*, Buenos Aires, Amorrortu
- Dewey, John (2004), *Experiencia y Educación*, Madrid, Biblioteca Nueva
- Dubet, Francois y Danilo Martuccelli (1996), *En la escuela*, Buenos Aires, Losada
- Ferry, Gilles (2008), *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas
- Laing, Ronald (1983), *La política de la experiencia*. El ave del paraíso Barcelona, Crítica
- Larrosa, Jorge (2013), *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación, México, F. C. E
- Meirieu, Phillippe (1992), *Aprender; sí. Pero ¿cómo?*, Barcelona, Octaedro.
- Moscovici, Serge (1981), *Psicología de las minorías activas*, Madrid, Morata
- Touraine, Alain (2002), *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*, Barcelona, Paidós.