



CPU-e, Revista de Investigación Educativa
E-ISSN: 1870-5308
cpu@uv.mx
Instituto de Investigaciones en Educación
México

Parra Guzmán, Araceli; Pineda Salazar, Berenice; López Ortiz, Claudia; López Martínez, Juan Carlos
Entre el fracaso y la integración. Los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 8, enero-junio, 2009, pp. 1-17
Instituto de Investigaciones en Educación
Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121717004>

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



Revista de Investigación Educativa 8

enero-junio, 2009 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Entre el fracaso y la integración. Los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Araceli Parra Guzmán

Berenice Pineda Salazar

Claudia López Ortiz

Juan Carlos López Martínez

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

El propósito de este artículo es presentar la propuesta de trabajo que se lleva a cabo actualmente en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) para la integración de los estudiantes a su formación profesional. Esta propuesta parte de las políticas de ingreso que sostiene la institución, así como del análisis de la problemática que los estudiantes de nuevo ingreso experimentan al inicio de su vida universitaria. Para ello, expondremos brevemente algunos resultados de la investigación que hemos llevado a cabo con el propósito de comprender las condiciones en las que se han formado los estudiantes de la UACM, las experiencias académicas que han configurado su trayectoria y la forma en que éstas afectan sus posibilidades de integrarse como estudiantes universitarios; por último, señalaremos algunos aspectos concretos del trabajo que se realiza en la institución, para la integración de las nuevas generaciones a la vida universitaria.

Palabras clave: Educación superior, integración escolar, trayectoria escolar.

Para citar este artículo:

Parra, A., Pineda, B., López, C. & López, J. C. (2009, enero-junio). Entre el fracaso y la integración. Los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 8. Recuperado el [fecha de consulta], de http://www.uv.mx/cpue/num8/opinion/parra_pineda_fracaso_integracion.html

Entre el fracaso y la integración Los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Introducción

El propósito de este artículo es presentar la propuesta de trabajo que se lleva a cabo actualmente en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) para la integración de los estudiantes a su formación profesional. Esta propuesta parte de las políticas de ingreso que sostiene la institución, siguiendo los preceptos establecidos en el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos;¹ así como del análisis de la problemática que los estudiantes de nuevo ingreso experimentan al inicio de su vida universitaria, derivada en gran medida de su trayectoria académica previa, así como de las aspiraciones y expectativas sociales sobre la educación superior y de las prácticas educativas que reconocen y fundamentan su quehacer como estudiantes. Para ello, expondremos brevemente algunos resultados de la investigación que hemos llevado a cabo con el propósito de comprender las condiciones en las que se han formado los estudiantes de la UACM, las experiencias académicas que han configurado su trayectoria y la forma en que éstas afectan sus posibilidades de integrarse como estudiantes universitarios; por último, señalaremos algunos aspectos concretos del trabajo que se realiza en la institución, para la integración de las nuevas generaciones a la vida universitaria.

Meritocracia en el sistema educativo mexicano

El sistema educativo mexicano manifiesta problemas graves en la enseñanza de áreas clave, principalmente en el desarrollo de conocimientos y habilidades que

1. En el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se señala que la educación ha de “desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano” sobre una formación democrática “considerando la democracia no sólo como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2009: 4).

son básicas para los estudios universitarios. Pruebas de esta afirmación nos la dan diferentes indicadores nacionales e internacionales: México ha ocupado el último lugar en materia educativa de entre los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE),² en las pruebas realizadas en 2003, 2005 y 2006. En la evaluación sobre el dominio de lectura realizada a estudiantes de 15 años, sólo el 1% de los mexicanos se sitúa en el nivel más alto de capacidad de comprensión, mientras que en el nivel más bajo se ubicó entre el 44% y el 55%. Estos resultados son una constante que también se aprecia en el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias, realizado en los países miembros de la OCDE³ a estudiantes del nivel básico, en el que México ya se situaba en el último lugar en Educación Primaria y Secundaria en ciencias y matemáticas.⁴ Un ejemplo más de las condiciones de formación de los estudiantes que hoy se encuentran en el nivel universitario, nos lo proporciona la Dirección General de Evaluación Educativa⁵ de la Secretaría de Educación Pública, que en el ciclo escolar 2000-2001 llevó a cabo una evaluación al 73.5% de los alumnos de los tres grados de secundaria sobre los programas de Biología, Español y Matemáticas, arrojando como resultado que los estudiantes desconocían, al término del ciclo, alrededor del 50% de los contenidos establecidos como propósitos en los programas oficiales.⁶

Otro de los elementos que es importante revisar, es el sistema de ingreso a la educación media superior y superior, debido a las políticas restrictivas que

2. Los datos sobre los estudios que mencionamos de la OCDE pueden ser solicitados y consultados desde la página de internet http://www.oecd.org/home/0,2605,fr_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html (La de la representación en México es: <http://www.ocdemexico.org.mx/>).

3. Bajo la conducción de la Asociación Internacional de Evaluación del Logro Educativo (IEA). Algunos de los indicadores y pruebas utilizados pueden consultarse en la página <http://www.snee.sep.gob.mx/> del Sistema Nacional de Evaluación Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

4. Esta información, ocultada por el gobierno por seis años, puede consultarse tanto en los indicadores de la OCDE de 1995, como en la prensa nacional de junio de 2001, cuando se dio a conocer.

5. La información puede consultarse en la página de internet: <http://www.ifie.edu.mx/index.htm>, en particular los resultados mencionados están en http://www.ifie.edu.mx/Foro_Rend_Ctas_Edu_Basica_Oct_05/Rend%20Ctas%20Edu%20Basica.htm.

6. Según información presentada en noviembre de 2001 por el Instituto de Fomento e Investigación Educativa A.C., a partir de datos de la SEP. Existen evaluaciones de otros organismos internacionales como UNICEF o el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, cuyos resultados son semejantes a los anteriores. El Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos (Proyecto PISA) de la OCDE arroja gráficas que permiten ilustrar la situación educativa vivida por nuestros estudiantes.

se han oficializado por medio de los concursos de selección organizados por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. (CENEVAL). La lógica de estos concursos parte de una aparente igualdad de condiciones entre los estudiantes que participan, de manera que aquel que muestre los méritos académicos necesarios, continúe sus estudios. Esta lógica meritocrática, legitimada e impulsada desde la Declaración Universal de los Derechos del Hombre,⁷ justifica el rechazo de estudiantes que concursan en condiciones desiguales,⁸ ya que provienen de un sistema educativo heterogéneo, que en muchos casos es incapaz de apoyarlos para que alcancen los propósitos que señalan sus programas de estudio. Sin embargo, recaen en los estudiantes la responsabilidad y las consecuencias de ser rechazados, y no en el sistema que los aprobó a lo largo de sus trayectorias académicas, dándoles los certificados que indican que son poseedores de los conocimientos necesarios para continuar sus estudios, y sin los cuales no habrían podido presentarse como candidatos al concurso de selección (Dubet, 2005: 77-79).

Con el concurso de selección, se desvía la mirada de los problemas que enfrenta el sistema educativo al colocar la responsabilidad en el estudiante. Incluso estudiantes con excelentes resultados —según da testimonio el hecho de que muchos fueron abanderados, miembros de la escolta e integrantes de los cuadros de honor de primaria y secundaria— al presentar el concurso para bachillerato no logran quedarse en la opción educativa de su elección y sólo se les acepta en opciones de educación media superior tecnológica.⁹ Los estudiantes, una vez

7. En el artículo 26, fracción primera, de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre queda establecida dicha meritocracia: *1.- Toda persona tiene derecho a la educación. La educación tiene que ser gratuita, al menos en lo referente a la enseñanza elemental y fundamental. La enseñanza elemental es obligatoria. La enseñanza técnica y profesional debe ser generalizada; el acceso a los estudios superiores tiene que estar abierto a todos en plena igualdad de condiciones, en función del mérito.* Citado por J. Piaget (1985: 9).

8. Esta igualdad inicial es cuestionada, mostrando su inexistencia por múltiples investigadores; cabe destacar a Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1998).

9. Baudelot y Establet (1975) exponen la existencia de dos redes de escolarización en las cuales se establece el destino educativo y laboral de los estudiantes por medio de una diferenciación constante, que dirige a unos a ser trabajadores manuales en sus diferentes niveles y a otros a ser trabajadores intelectuales. Si bien el sistema educativo francés tiene grandes diferencias con el de México, es interesante hacer notar cómo la educación para el trabajo que impulsó Víctor Bravo Ahúja como Secretario de Educación en el sexenio de Echeverría (1970-1976) al fundar opciones de bachillerato tecnológico y opciones de carácter terminal, parecieran recuperar la idea de un trabajo diferenciado conforme a las necesidades de incorporarse al mercado laboral según las condiciones socioeconómicas del estudiante (Bravo Ahúja, 1975: 10). Cabe destacar el

concluidos sus estudios en dichas opciones, concursan con los egresados de los bachilleratos propedéuticos, por un lugar en las universidades públicas, a través de otro examen de opción múltiple, que nuevamente los responsabiliza de sus resultados y los excluye.

Algunas características de los estudiantes de nuevo ingreso

La UACM establece como principio que todo estudiante que ha certificado los estudios de Nivel Medio Superior y desea continuar en el Nivel Superior, tiene el derecho de hacerlo sin que medie ningún tipo de filtro a partir de sus conocimientos o habilidades. Para ello, y debido a que no puede atender toda la demanda que se presenta, establece un mecanismo de ingreso basado en el sorteo. Lo anterior da lugar a que muchos de los estudiantes que aspiran a ingresar a la UACM, sufrieran rechazo previo en los concursos de selección para otras universidades.

Para analizar la importancia de dicha situación, nos abocamos durante el semestre 2007-II a recabar y sistematizar información de estudiantes de nuevo ingreso en el plantel San Lorenzo Tezonco, el más grande de la universidad. Para ello, se recuperaron trabajos académicos que se referían a la trayectoria de los estudiantes, como: Narración y Línea de Vida, y Árbol Genealógico, de los cuales hablaremos más adelante; y se analizaron los trabajos de 143 estudiantes. Estos representan el 10% de la población total que ingresó al plantel San Lorenzo Tezonco y el 5% de la población total que ingresó a la UACM en todos los planteles, en ambos turnos y en todas las licenciaturas.

Conforme a los datos recabados, 112 estudiantes (78.57% de la población) pertenecen a la primera generación que realiza estudios superiores; de estos, 74 (52.14% del total de la población) son el primer integrante de la familia que accede a este nivel educativo. El 77% del total de la muestra no ingresó al bachillerato que señaló como primera opción en el concurso de selección correspondiente. Entre el bachillerato y la universidad, el 74.13% interrumpió sus estudios; antes de integrarse a la UACM los estudiantes dejaron de acudir a clases, en promedio, por 3.82 años, principalmente a causa de resultados negativos en los concursos de ingreso a las instituciones públicas de nivel superior del D.F. (UNAM, UAM,

excelente estudio *La trama de las desigualdades*, coordinado por Guillermina Tiramonti (2004), en el que se describen cinco circuitos educativos en Argentina.

IPN). En promedio, cada estudiante de la muestra se presentó 2.57 veces a dichos concursos, sin éxito.

Además de los resultados negativos que han sufrido muchos de los estudiantes en los concursos de selección, otros estudiantes que se incorporaron a la UACM fueron aceptados en instituciones de educación superior sin lograr permanecer, lo que representa otro tipo de fracaso escolar en su trayectoria educativa previa,¹⁰ ya que a pesar de haber logrado superar los obstáculos y ser aceptados no acuerpan¹¹ los conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias necesarias para desarrollarse con posibilidades de éxito en la universidad.¹² Estos estudiantes no comparten las estrategias y el lenguaje de sus profesores y de la institución en la que pretendieron, previamente, realizar sus estudios; las exigencias (tareas, trabajos, ensayos, exámenes, evaluaciones, etc.) tienen un significado distinto para ellos, del que tienen para sus docentes, de manera que, siguiendo estrategias que en sus estudios previos les han brindado resultados positivos, en el nivel universitario se ven rechazados.

Este divorcio entre la forma de ser estudiante en los niveles educativos previos y en la universidad, es notorio en la percepción de los estudiantes sobre lo que se espera de ellos al solicitarles un trabajo, investigación o ensayo, ya que muchos estudiantes consideran legítimo presentar un texto “bajado” de Internet como un trabajo de investigación propio; tomar como fuente válida de un trabajo de investigación monografías compradas en la papelería; poner como propias palabras de los autores estudiados en clase, por señalar sólo algunos de los ejemplos que se han recabado.

Debido a que la estrategia de aprendizaje predominante es la repetición de información, cuando se le solicita una tarea que implica diferentes habilidades de pensamiento (análisis, paráfrasis, síntesis), no logra comprender las instruccio-

10. Existen otras muchas formas de excluir del sistema educativo desde el nivel básico, como son la falta de escuelas primarias, la detección de problemas educativos y redirección de los estudiantes a escuelas especiales, cada uno de los períodos de certificación y períodos de “extraordinarios” hasta el examen único de bachillerato.

11. El concepto se refiere a que los *habitus*, el campo y las prácticas que los producen y reproducen conforman el cuerpo del actor social o agente social (Bourdieu, 2003: 82-83; Vázquez, 2002: 8; Bourdieu & Wacquant, 2005: 187).

12. En este caso el *constructo* teórico de Bourdieu que corresponde es el *habitus*, que se refiere a las creencias, habilidades, actitudes, deseos, intereses y prácticas que el agente internaliza y le permiten actuar en y con el mundo (Pinto, 2002: 56; Vázquez, 2002: 24), en correspondencia con el grupo social de referencia.

nes. Por lo anterior, sus esfuerzos no son valorados en la forma que esperan y no cuentan con los elementos para entender a qué se debe, ya que sus respuestas no corresponden, en su forma o criterios, a las que el docente universitario le demanda; esto debido a que la comprensión que cada agente¹³ (estudiante–profesor) tiene, es distinta, situación que se repite y prolonga hasta que el estudiante logra comprender lo que se le solicita o, como lo señalan Dubet y Martuchelli (1998: 360) “se descubre fracasando”.

Como hemos mencionado, un porcentaje alto de estudiantes que ingresan a la UACM han interrumpido sus estudios, teniendo como consecuencia un cambio de categoría de estudiante a desempleado. Para comprender las implicaciones de este cambio es necesario describir la situación límite en la que son situados. Ser estudiante es, como lo menciona Charlotte (1997), una forma de relacionarse con el conocimiento: “La relación con el conocimiento es relación del sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros. Es relación con el mundo como *conjunto de significaciones* pero también como *espacio de actividades* [que se inscriben] *en el tiempo*” (89-103). Cuando se les niega la participación en los propósitos socialmente establecidos y validados como jóvenes en formación, con el *rechazo* para continuar sus estudios, sus aspiraciones pierden sustento: el esfuerzo desarrollado en la vida escolar previa deja de tener sentido, al tiempo que se suspende el uso, a manera de estrategia de vida, de los recursos aprehendidos y utilizados a lo largo de sus estudios. Esto es, la mayoría de los contenidos del bachillerato y secundaria tienen uso y sentido si se continúa hacia el nivel universitario, pero al no tener esta posibilidad, no son de utilidad en la práctica cotidiana. A su vez, se resquebraja la rutina diaria que les permitía construir su identidad integrando la categoría de estudiante, e inicia la demanda social de encontrar una nueva ocupación, lo que da lugar a ocupar la categoría de desempleado, de la cual no tienen referentes, y pierden, al menos temporalmente, el sentido de que las acciones presentes son el preámbulo para el cumplimiento de las expectativas. De manera que con el *rechazo* se vive:

13. Retomamos la categoría de agente que propone Bourdieu, con la cual marca la distancia respecto a las de individuo y sujeto, debido a que no se trata de “partículas sometidas a fuerzas mecánicas y que actúan bajo la imposición de causas; como tampoco son sujetos conscientes y avezados que obedecen a razones y que actúan con pleno conocimiento de causa” (Bourdieu, 1997: 39-40). Para Bourdieu el grupo social dotó al agente del sentido lógico del decir, pensar y hacer que configura los esquemas (consciente e inconsciente) básicos para percibir y actuar en el mundo. El agente se circunscribe a “los límites del sistema de categorías que debe a su crianza y formación” (Bourdieu & Wacquant, 2005: 187).

la experiencia de un tiempo que se vuelve a la vez vacío y sobreabundante pone a prueba la identidad personal como identidad socialmente reconocida. Toda situación de crisis, de jaque, al devaluar las posibilidades [...] condena a experimentar la soledad, puesto que aquellos que contaban y con los que se podía contar, compañeros, pares, colegas, resultan inaccesibles, lejanos o reacios. (Pinto, 2002: 162)

Cabe recordar que la educación es una demanda social institucionalizada sobre la configuración niño-joven y escuela, donde la preparación y desarrollo de habilidades y conocimientos ha de aprenderse, en un tiempo y espacio delimitado, para aplicar en otro espacio y momento; cuando quien está en formación se ve obligado a interrumpirla por ser calificado como no apto para continuar, esto es, cuando es *rechazado* en un concurso de selección, quedará señalado como producto inacabado del sistema educativo, en tanto que la finalidad manifiesta de la educación impartida por el Estado es el nivel *superior o profesional*. Y ello debido a que no aprovechó la oportunidad que se le ofrecía en dicho sistema educativo para dominar los conocimientos que le permitirían mejores resultados y la continuidad de sus estudios.

Este rechazo se traduce en violencia *simbólica*,¹⁴ violencia que excluye del sistema educativo a los estudiantes y naturaliza su situación de *rechazados* al volver contra ellos aquellas frases que creyeron y repitieron luego de escucharlas a padres, profesores y compañeros, sobre quienes no lograron la aprobación en ciclos o niveles anteriores; de manera que el fracaso ahora les pertenece debido a falta de “inteligencia, esfuerzo, disciplina, estudio, capacidad, conocimientos, perseverancia”, etc. Naturalización que se fortalece aún más cuando otros sí logran continuar, generalmente esos otros que cuentan con habilidades para desarrollar prácticas y estrategias propias del nivel universitario, aquellos que comprenden las instrucciones y demandas de los docentes de dicho nivel, de la tramitología universitaria porque la conocieron en los centros educativos en los que fueron formados o es propia del apoyo que recibieron por parte de docentes, padres y familiares (Vázquez, 2002: 91).

En síntesis, la mayoría de los estudiantes que ingresan a la UACM no cuentan con las prácticas propias de los estudios universitarios,¹⁵ ni con los conocimien-

14. En particular violencia simbólica en los términos de Bourdieu y Passeron (1998) como: “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a las relaciones de fuerza” (44).

15. Karen Kovak (2003: 55), en su análisis sobre el estudio que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos realizó entre 1995 y 1998 (OCDE, 1998), señala la incongruencia

tos previos requeridos para aprenderlas; además, el divorcio existente entre sus esfuerzos y los logros alcanzados, constatado en los resultados de sus concursos de selección, pese a su trayectoria previa, los lleva a condiciones y actitudes que dificultan su integración a la vida universitaria.

La gran mayoría de los estudiantes que conforman el grupo de estudio desconfía de su capacidad, y no cuenta con un interés en el aprendizaje y el conocimiento construido como motivo de sus actividades académicas. Su objetivo ha sido la aprobación que puedan darle sus docentes, lo que se traduce en la obtención de certificados, aprobación social y, en este caso en particular, la obtención del título, que reconoce como factor de cambio para las circunstancias laborales, individuales y colectivas.

Debido a que la oferta académica establecida es de licenciaturas no tradicionales,¹⁶ algunos estudiantes se vieron obligados a solicitar su ingreso a estudios en los que no reconocen la práctica profesional o los contenidos del plan de estudios que habrán de desarrollar. De manera que sus aspiraciones no tienen una lectura concreta al inscribirse en un campo de conocimiento, reduciendo sus expectativas a la obtención de un título, y no a la construcción de las habilidades, conocimientos y actitudes de su interés.

Resignificando las trayectorias

La UACM, como institución que busca enfrentar la situación de los estudiantes que ingresan,¹⁷ reconoce que la mayoría ha vivido dicho rechazo, y que la in-

que existe entre el certificado obtenido por el estudiante y las habilidades, conocimientos y actitudes que domina; la variación detectada en el dominio de contenidos permite decir que en un mismo nivel universitario coexisten estudiantes que satisfacen los propósitos del grado inmediato anterior con otros que dominan conocimientos correspondientes a entre dos y cinco grados escolares previos, según el país del que se trate. Esto se traduce, en el caso tratado, en la coexistencia de estudiantes de primer ingreso con dominio sobre contenidos del último grado de bachillerato, con otros cuyo dominio de conocimientos corresponden a contenidos propios de primero de secundaria.

16. Por ejemplo, Creación Literaria, Arte y Patrimonio Cultural, Promoción de la Salud, Filosofía e Historia de las Ideas, Historia y Sociedad Contemporánea, entre otras.

17. Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Exposición de motivos. Punto 1: Aumentar las oportunidades de educación superior. Punto 3: Instituir una universidad de carácter público. Punto 7: Contribuir al desarrollo cultural, profesional y personal de los estudiantes. Punto 8: Asegurar un alto nivel en todas sus actividades académicas y la plena confiabilidad de

tegración a la vida universitaria implica establecer estrategias de enseñanza y aprendizaje necesarias para el cumplimiento de sus metas académicas. Se parte de trabajar con los estudiantes desde los propósitos del Programa de Integración que se concretan en el Taller de Identidad, Conocimiento y Aprendizaje (ICA), para que reflexionen sobre su identidad académica, considerando sus conocimientos y posibilidades reales de aprendizaje. Cabe aclarar que el Programa de Integración consta, además del Taller de ICA, con los de Matemáticas y Expresión Oral y Escrita.

En ICA se ha buscado que a partir de una serie de estrategias, donde el estudiante realiza un recorrido sobre las experiencias vividas en el ámbito escolar, identifique el tipo de rechazo del que ha sido objeto; es decir, que las actividades que se realizan le permitan tomar distancia de los acontecimientos vividos de forma individual para estudiarlos como un fenómeno social. Tres de las experiencias de aprendizaje diseñadas para tal fin son: la carta de aprendizaje, que permite tener un diagnóstico sobre la auto percepción y expectativas de los estudiantes; el árbol genealógico, que arroja datos sobre familiares con estudios universitarios, y la línea de tiempo, que permite crear nexos entre acontecimientos aparentemente desarticulados, para dar significado a su pasado y presente, en aras de constituirlo como la base de su futuro. Este es el esfuerzo que se inicia con el semestre, se lleva a cabo en el transcurso de las sesiones iniciales y es retomado a lo largo del taller.

Es un trabajo encaminado a la resignificación de la identidad como estudiantes, que implica comprenderla como construcción de los agentes, donde ponen en juego su propia subjetividad a partir de un distanciamiento de los marcos establecidos. De esta forma, se pretende que la identidad la construyan los estudiantes desde el espacio subjetivo que le asignan al campo de conocimiento y a sus actividades como universitarios (Guzmán, 2004: 230-238).

A continuación describimos cada una de estas actividades.

los certificados, títulos y grados otorgados (Gobierno del Distrito Federal, 2005).

Carta de aprendizaje¹⁸

Este ejercicio consiste en que el estudiante exprese en sus propias palabras y desde su experiencia, la forma en que se percibe como universitario. Los aspectos que exploramos concretamente son los factores que intervienen en la elección profesional, la concepción del éxito académico, las motivaciones y responsabilidades como estudiantes, y la evaluación del propio desempeño académico.

El propósito de la actividad es que el estudiante exprese las creencias a partir de las cuales ha construido su identidad como aprendiz, incluyendo ahora su nueva condición de universitario. Clarificar algunas de las condiciones y prácticas que lo han acompañado a lo largo de su historia académica, le da la posibilidad de reconocerlas y significarlas o resignificarlas, con la finalidad de acercarse al proyecto educativo de la UACM.

La carta de aprendizaje forma parte del diagnóstico que se realiza al inicio del Taller de ICA y arroja información sobre los siguientes aspectos:

- De la elección profesional exploramos si su decisión fue resultado de un proceso reflexivo o tuvieron mayor peso los referentes sociales, ambientales y/o familiares. Asimismo, si relaciona esta elección con sus aptitudes, intereses y/o rasgos personales o si elige una licenciatura a partir del gusto o disgusto por el campo de conocimiento. Finalmente, si se trató de una decisión informada, en la que recurrió a fuentes directas —que suelen ser más confiables— como analizar los Planes de Estudio, trabajar en un área vinculada a la profesión o conocer a algún profesional de esa carrera; o bien, tomó su decisión considerando principalmente las opiniones de padres y amigos, o la información que recibió al momento de la inscripción.
- De la percepción del agente sobre sus posibilidades y condiciones de éxito, identificamos si el estudiante reconoce que los eventos suceden como resultado de sus acciones, y por lo tanto, confía en el esfuerzo y las habilidades personales, o no vincula los resultados a la práctica y conducta que desarrolla, sino al azar, al destino, a la suerte o al poder de otros, de manera que difícilmente valora el esfuerzo y la dedicación.
- De las motivaciones (Díaz-Barriga & Hernández, 2002: 64-95) detectamos

¹⁸. El paradigma de aprendizaje, que es uno de los principios que rigen el quehacer académico en la UACM, parte del reconocimiento de las características y conocimientos previos con que cuenta el estudiante; por ello, desde la experiencia del semestre 2006-2 del Taller de Identidad, Conocimiento y Aprendizaje se propuso como parte del diagnóstico que el estudiante elaborara una carta de aprendizaje.

si predominan retos internos orientados a la tarea o actividad (saber más, ser autónomo, amor al arte) o definidos por la autovaloración (motivación de logro, miedo al fracaso); o bien predominan retos externos de búsqueda de valoración social (obtener aprobación, afecto, elogios, evitar rechazo de otros) y de obtención de recompensas externas (calificaciones, diplomas, dinero, regalos, privilegios, becas).

- De las responsabilidades como estudiante, identificamos si corresponden a las características del aprendizaje estratégico (establecimiento de horarios y agenda, establecimiento de objetivos académicos, aprovechamiento eficaz de recursos materiales y temporales, reconocimiento, utilización y ofrecimiento de apoyos a compañeros, equipo de trabajo, grupo, institución, etc.) o describen responsabilidades aisladas y generalmente válidas en el paradigma de la enseñanza (por ejemplo, aprobar los exámenes, cumplir con todos los trabajos, asistir a todas las clases).
- De la evaluación del aprendizaje, ubicamos si hacen referencia a la valoración del proceso (por ejemplo, a la aplicación o utilidad del aprendizaje, al aprendizaje significativo, a la comprensión de lo que se estudia) y/o a la valoración del resultado (obtención de un título, un buen empleo o una certificación). Asimismo, si confían también en la valoración personal de su proceso o únicamente en la avalada por el profesor o la institución.

Cabe mencionar que este ejercicio se lleva a cabo en tres momentos y en tres modalidades. Una primera es la elaboración individual de la carta, que se realiza con apoyo de preguntas guía. Un segundo momento, en el que una vez sistematizados los resultados, se presenta un perfil del grupo que explicita las prácticas características de un paradigma centrado en el aprendizaje y de un paradigma centrado en la enseñanza. Un tercer momento, al cierre del semestre, en el que el estudiante, de manera individual, retoma la carta escrita al inicio del semestre para reflexionar si algo de lo plasmado ha cambiado y en qué sentido.

El árbol genealógico

En esta actividad se solicita al estudiante que indague y registre información sobre su historia familiar. Los datos requeridos son nombre, lugar de nacimiento, oficio o profesión, edad y grado máximo de estudios de los miembros de su familia directa (de tres generaciones) que posteriormente son organizados en un árbol genealógico.

La premisa que sustenta este ejercicio es que el aprendizaje humano está vinculado a diversos aspectos de carácter sociocultural, cognoscitivo y afectivo. De ahí la importancia para el Taller de ICA de que el sujeto se reconozca en el marco de una construcción social, que le permite relacionarse con el mundo y dotarlo de sentido. Por supuesto, la familia es el primer espacio que da referentes para dicha construcción.

De manera que el propósito particular de este ejercicio es que el estudiante, como sujeto que conoce, identifique factores socioculturales y ambientales que intervienen en su proceso de aprendizaje, a partir de la recuperación de la historia de sus orígenes.

Ésta es también una actividad que se realiza en tres modalidades y en cada una de ellas se obtiene y analiza información sobre diferentes aspectos.

El trabajo individual consiste básicamente en búsqueda y organización de información sobre historia familiar. Posteriormente, se organiza la presentación de árboles en pares o tríos para analizar:

- Nivel de estudios y ocupaciones por generaciones, relacionado con contexto histórico y social (por ejemplo, ocupaciones vinculadas al campo o a la industria y movimientos migratorios); así como si existe vínculo entre intereses de conocimiento propios y los de la familia, que puede ser a partir de afinidades o diferencias.
- Nivel de estudios y ocupaciones diferenciadas por género, resaltando la división del trabajo y las creencias que sostienen la asignación de tareas de acuerdo a esta condición.
- Antecedentes de estudios universitarios, para identificar si cuenta con referentes familiares que le ayuden a reconocer las condiciones y prácticas que implica ser estudiante universitario. En este punto, puede crearse un vínculo con la carta de aprendizaje, a partir de la relación entre logro académico, expectativas y contexto familiar.

Finalmente, se realiza una reflexión grupal para identificar factores comunes y diferentes en las constituciones familiares, observando cómo el contexto histórico social incide, por ejemplo, en las ocupaciones y grados por generaciones o por género; comprendiendo la posesión o carencia de referentes sobre las condiciones necesarias para cursar estudios universitarios; o la detección del origen de ciertas expectativas familiares. Estas tres modalidades se articulan en un punto que es el constante vínculo de sujeto (aprendiz) con su entorno, que va más allá del tiempo presente y del individuo.

La línea de tiempo o línea de vida

La línea del tiempo o línea de vida, es una actividad en la que el estudiante narra los acontecimientos de aprendizaje que considera importantes o significativos de su vida, ordenándolos cronológicamente, en espacios regulares.

A través de ésta, se busca identificar acontecimientos externos, vividos desde la experiencia interna y entrelazados desde una experiencia temporal, para reconocer que en la construcción de la identidad se evidencian los determinantes sociales, así como las instituciones que le significan y le dan significado.

El propósito de esta organización es identificar las relaciones y determinantes que se destacan entre los diversos elementos; que permita una lectura y relectura comprensiva y relacional, desde los conocimientos previos con los que emprendemos la tarea hasta los acontecimientos que relatamos.

A diferencia de las otras actividades, ésta parte de dos momentos de trabajo individual. Uno de ellos consiste en un escrito donde narran su vida académica, destacando logros y fracasos, aprendizajes adquiridos, educación pública o privada, entre otros; información que utiliza el estudiante para ordenarla gráficamente dentro de la línea de tiempo, en la que se reflejan los años de permanencia en cada nivel educativo, los períodos de abandono de estudios, los aprendizajes formales e informales, lo que reconocen como acontecimiento académico importante, ya sea por su éxito o fracaso (cuadros de honor, diplomas, medallas y participación en concursos de selección y sus resultados, reprobaciones, etc.), así como períodos de inserción al campo laboral.

Posteriormente, las líneas de tiempo se comparten de forma grupal, donde se busca que los estudiantes identifiquen acontecimientos comunes para dimensionarlos socialmente, lo que posibilita el diálogo como institución social, sus características y las características propias del estudiante universitario, en particular el de la UACM.

En este sentido, al compartir las líneas de vida, los estudiantes pueden visualizar y reconocer los sentimientos de rechazo y fracaso escolar en los otros, lo que permite tratar la *no aceptación* como un fenómeno social, quitando la carga de exclusiva responsabilidad individual, reconociendo cómo se construye la educación preuniversitaria en nuestro país, y valorando las fortalezas y debilidades con las que cuenta para construir su trayectoria académica en adelante.

Reflexiones finales

Las tres actividades están vinculadas con los tres ejes del taller de Identidad Conocimiento y Aprendizaje, que parten de la concepción del estudiante sobre sí mismo, su contexto y su historia de aprendizaje y desarrollo académico. Se trata pues de un trabajo individual que cobra sentido como fenómeno social, en distintos niveles, en el momento en que se reconoce, escribe, verbaliza y comparte con el grupo.

A partir de que se objetivan y analizan las experiencias vividas, se posibilita que los estudiantes identifiquen-construyan sus intereses y expectativas académicas como principal causa y motivo de su desarrollo como estudiante universitario, así como los elementos con los que cuenta para iniciar su proyecto académico.

En este taller se dan las condiciones para que el estudiante inicie o retome la construcción de su proyecto¹⁹ académico. Carlota Gúzman (2004), siguiendo a Guichard (1995) y Schütz (1972), entiende por proyecto “una selección y conformación de hechos pasados y presentes, a la luz de una intención futura. Es hacia el futuro donde apunta la acción, dando sentido concreto al presente y al pasado. La construcción de un proyecto constituye una reinterpretación, una relectura, una perspectiva al pasado y al presente” (:268); con ese sentido se recorre y re-significa la trayectoria académica de manera que pueda delinear o reformular un proyecto universitario que le dé plataforma al estudiante para leer la institución educativa y negociar, en los términos descritos por Francois Dubet (2005: 3), conociendo y accionando a su favor los códigos y rutinas institucionales que rigen la vida universitaria.

La construcción de un proyecto que le permita dicha lectura de la institución y la interacción con las realidades en las que cotidianamente se mueve en la universidad es, a nuestro juicio, el medio para que el estudiante pueda establecer los principios de una autonomía académica desde la cual construya y actúe dotando de sentido sus relaciones académicas, con lo que consideramos más probable que logre no perderse o no sentirse perdido en los universos universitarios –administrativos, académicos, sociales– cuyas reglas son poco claras y cambiantes; como describe Dubet (2005) refiriéndose a los estudiantes de nuevo ingreso:

La universidad de masas se presenta a los estudiantes a la vez como un conjunto de oportunidades y de obstáculos [...]. Los obstáculos son todo aquello que impide, en la

19. Cabe recordar que proyecto tiene un sentido claro de acción desde su origen etimológico: del latín *projectus*, “lanzar para adelante”.

universidad, convertirse en verdadero estudiante, sentirse parte de una cultura y una organización. Esto explica la ambivalencia de los estudiantes que no quieren verdaderamente a una universidad con la cual casi no se identifican, pero a la que tampoco critican. No son lo suficientemente estudiantes para defenderla o combatirla. Pero a menudo se sienten maltratados... (:66)

Si bien la UACM brinda en sus distintos espacios de aprendizaje el apoyo para que el estudiante construya su autonomía académica, el taller de ICA tiene como uno de sus propósitos acompañarlo en la apropiación de los recursos que la universidad le brinda, a la vez que busca dar inicio a procesos donde desarrolle las habilidades de pensamiento y estrategias de aprendizaje que le permitan enfrentar con mayores posibilidades de éxito su trayectoria universitaria. Sin embargo, los avances de este proceso tienen que ver con cada estudiante y sus propias condiciones, de manera que a la fecha no podemos dar cuenta puntual de los resultados obtenidos, pero sí podemos decir que, a partir del reconocimiento de los elementos antes mencionados, el estudiante evalúa de manera distinta las dificultades que en otras circunstancias podrían detener su desarrollo al descubrirse fracasando.

Referencias bibliográficas

Baudelot, Ch. & R. Establet. (1975). *La Escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1998). *La reproducción*. Barcelona: Fontamara.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo xxi.

Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas, Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico*. Tr. J. Jordá. Barcelona: Anagrama.

Bravo Ahúja, V. (1975). *Cuatro años de labor educativa 1970-1974*. México: Secretaría de Educación Pública.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2009). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Autor. Consultada en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>.

Charlot, B. (1997). *Le rapport au savoir: concepts et définitions*. Tr. José Antonio Serrano. Consultado el 6 de marzo de 2008 en: <http://education.devenir.free.fr/notlectur13.htm>.

Díaz-Barriga Arceo, F. & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un*

aprendizaje significativo. México: McGraw Hill.

Dubet, F. & Martuchelli, D. (1998). *La escuela, sociología de la experiencia escolar*. Tr. Eduardo Gudiño Kieffer. Buenos Aires: Losada.

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Tr. Margarita Polo. Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. (2005, julio-diciembre). Los Estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1. Consultada el 28 de febrero de 2008 en <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>.

Gobierno del Distrito Federal, (2005, enero 5). Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Exposición de motivos. *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, 15(2-bis).

Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes.

Guzmán Gómez, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Kovak, K. (2003). *El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar*. En A. Marchesi & E. M. Pérez, *El fracaso escolar una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (1998). *Overcoming failure at school*. París: Autor.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2005). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. España: Santillana. Consultada el 8 de marzo de 2008, <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf>.

Piaget, J. (1985). *A dónde va la educación*. Tr. Pedro Vilanova. Barcelona: Teide.

Pinto, L. (2002). *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*. México: Siglo XXI.

Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires: Paidós.

Schütz, A. (1979). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa, mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Vázquez, F. (2002). *Pierre Bourdieu, la sociología como crítica de la razón*. Barcelona: Montesinos.