



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**LA FORMACIÓN DE UNIVERSITARIOS:  
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE SUJETOS AUTÓNOMOS**

TESIS QUE PARA OPTAR POR  
EL GRADO DE DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA: ADRIANA ORNELAS BERNAL

TUTORA: DRA. LILLY PATRICIA DUCOING WATTY  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

COMITÉ TUTOR:  
DRA. CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO (IISUE-UNAM),  
DRA. BERTHA OROZCO FUENTES (IISUE-UNAM),  
DRA. ILEANA ROJAS MORENO (FFYL-UNAM),  
DRA. MARÍA BERTHA FORTOUL OLLIVIER (UNIVERSIDAD LA SALLE)

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE DE 2020



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# ÍNDICE

---

<b>INTRODUCCIÓN</b>	04
<b>1 LA INSTITUCIÓN ESCOLAR EN LA ACTUALIDAD</b>	09
1.1 Caracterización del contexto actual	
1.2 Objetivo social de la institución escolar	
<b>2 AUTONOMÍA Y PROCESOS FORMATIVOS</b>	21
2.1 Perspectivas conceptuales sobre la autonomía	
2.2 Conceptualización de procesos formativos	
2.3 Autonomía en los procesos formativos universitarios	
2.4 Elementos constituyentes de la autonomía en los procesos formativos	
2.5 El docente en la construcción de la autonomía del sujeto estudiante	
<b>3 CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO</b>	48
3.1 El contexto institucional: Escuela Nacional de Trabajo Social	
3.2 El sujeto del proceso de autonomización: joven-estudiante	
3.3 Acercamiento epistemológico y metodológico	
<b>4 PROCESO DE AUTONOMIZACIÓN EN LOS JÓVENES ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL</b>	68
4.1 Perfil y antecedentes de los jóvenes estudiantes	
4.2 El inicio: el sujeto heteronormado	
4.3 El tránsito por los procesos formativos universitarios	
4.4 El cambio: los rasgos de autonomía en los sujetos	
<b>REFLEXIONES FINALES</b>	103
<b>ANEXOS</b>	113
<b>FUENTES DE CONSULTA</b>	1117

# INTRODUCCIÓN

# INTRODUCCIÓN

---

A través del desarrollo de la tesis de maestría en Pedagogía se abordaron algunos de los aspectos que caracterizan la formación universitaria, en específico, en la carrera de Trabajo Social que se imparte en la UNAM, identificando que la mayoría de los procesos formativos que ahí se desarrollan da cuenta de una educación basada en la pedagogía bancaria, en donde el conocimiento es considerado como algo dado que sólo se transmite y no se construye y por lo tanto se trata de un aprendizaje por memorización y repetición en donde lo que se valora es la cantidad de conocimientos que se acumula y no su comprensión y menos aún su aplicación o recreación, lo cual se refuerza por la desarticulación existente entre la teoría y la práctica. La figura del docente representa al sujeto "poseedor" de dichos conocimientos y la del estudiante es concebida como el sujeto-objeto pasivo y receptor. Esta conceptualización da lugar a relaciones sociales permeadas por el autoritarismo docente y la pasividad estudiantil, con lo cual el estudiante aprende sólo a obedecer, se deslinda de la responsabilidad de su proceso formativo, desarrollando una fuerte dependencia del docente, de quien espera no sólo el conocimiento que le ha de "brindar", sino también la certificación de que lo que está haciendo está bien o está mal, así, en esos términos ambiguos y laxos, descalificando cualquier otra opinión, incluida la propia.

Esta dependencia hacia el docente tiene como consecuencias la alienación, la sumisión y subordinación de los estudiantes quienes se colocan en una situación de indefensión que aparentemente es irremediable; en otras palabras, este tipo de relación refuerza la idea de la heteronomía en detrimento de la construcción de la autonomía:

(...) La heteronomía es un estado en el que se impone al sujeto una perspectiva parcial sobre cualquier cuestión sometida a consideración. Un sujeto queda anclado en la heteronomía cuando le faltan oportunidades para construir un punto de vista propio sobre las cosas y permanece atado a una perspectiva ajena, parcial y limitada. Se está en una situación de heteronomía porque los demás imponen al individuo un punto de vista o le obligan a realizar una acción. (Puig, 2007, p.87)

De esta manera, por lo general, la relación docente-estudiante es una relación de dominio-sumisión; una dominación que ejerce el docente a través de la monopolización de la palabra, de la relativización y, en ocasiones, la anulación de las opiniones divergentes; del control de la calificación, limitando la capacidad creadora de los estudiantes, quienes además, como se señaló, suelen no oponer mayor resistencia, ya que esta no es una situación nueva para ellos, es más bien la repetición de lo que han experimentado cotidianamente no sólo en otros niveles escolares, sino también en otros espacios sociales. Inclusive, ante manifestaciones opuestas, llegan a exigir que se "restablezca el orden" que han aprendido y al que se han habituado; ese orden que les permite continuar en la posición pasiva con la consecuente escasa responsabilidad. Esta situación nos lleva a cuestionar si lo que sucede en las aulas universitarias son procesos formativos o más bien se trata de acciones para el adiestramiento o la habilitación en ciertos saberes disciplinares y sociales. Se coincide con Ezcurdia quien señala que "La sustracción de la autonomía supone la mera domesticación o el adiestramiento" (2008, p.9). Por lo tanto, la autonomía representa la oportunidad para que los sujetos se asuman como agentes de su propia formación y no como algo dado en lo que no tienen injerencia alguna.

Con base en estos hallazgos, surgió el interés por profundizar en los aspectos que se dan en los procesos formativos universitarios, pero ahora con énfasis en aquellos que favorecen la construcción de autonomía, pues aun cuando la investigación anterior dio cuenta de los aspectos problemáticos, se considera que la Universidad también contribuye a la formación de sujetos autónomos, lo cual hace necesaria dicha recuperación por considerar que ahí radica una de las claves de la formación universitaria y, en coincidencia con Ducoing (2013), se sostiene que el análisis de las tensiones existentes entre emancipación y sujeción son consideradas temáticas prioritarias para todos los que nos dedicamos a la educación y a la formación debido a que, para el caso de esta investigación, conocer con profundidad cómo se construye la sujeción, nos permitirá comprender uno de los elementos fundantes de la heteronomía y, en el mismo sentido, la emancipación está estrechamente relacionada con la autonomía. Para ello, será preciso reconocer la situación contextual actual que permea y condiciona tanto los procesos como las relaciones que se tejen en los procesos formativos, lo cual permitirá comprender la institución escolar y lo que en ella sucede. Al respecto, partimos de reconocer que históricamente a la institución escolar se le han conferido dos objetivos sociales, la formación académica y la formación social:

Por su parte, la escuela provee los elementos referidos tanto a las formas que socialmente se le requerirán a cada individuo al incorporarse al conjunto más amplio de la sociedad como a los conocimientos y las prácticas que le permitirán desarrollar ciertos oficios u ocupaciones. (Jiménez, 2007, p.144)

En el caso de las universidades, el primer objetivo se refiere a la adquisición de conocimientos disciplinares para ejercer determinada profesión y el segundo habría de centrarse, desde nuestro punto de vista, en la formación de sujetos autónomos: "Todo proceso formativo, en última instancia, ha de ver en la autonomía del sujeto tanto su columna vertebral, como la brújula que oriente su despliegue" (Ducoing, 2013, p.58). Lo anterior, sin dejar de reconocer que el proceso de construcción de autonomía es complejo y, por lo tanto, su configuración se va dando en diferentes espacios escolares y sociales, sin embargo, es la formación universitaria la que apuntala o debería apuntalar, dicha construcción.

La autonomía implica la ruptura de la dependencia y la alienación, lo que permite a los estudiantes construirse como sujetos capaces de tomar decisiones socialmente responsables; conviene enfatizar que la autonomía no se entiende aquí como la posibilidad de actuar de manera individualista, sino como señala Puig (2007) la autonomía es la capacidad de autodeterminarse "pero no en nombre de una convicción individual sino de leyes no escritas a las que toda la humanidad está sujeta" (p.23). Sin dejar de reconocer que, la autonomía y la heteronomía son dos polos de un mismo proceso relacional.

Comprender los procesos que contribuyen a la construcción de la autonomía de los estudiantes permitirá fortalecerlos en nuestras universidades; lo cual supone reconocer el papel que tienen los docentes en los procesos formativos, desde la experiencia y perspectiva de los estudiantes. Por ello, será importante y necesario adentrarse a lo que sucede en las instituciones educativas universitarias y sus aulas, escuchar las voces de sus actores directos, considerando las situaciones contextuales que están determinando, de alguna manera, las formas de interactuar en los procesos formativos. En este sentido, el objetivo de la presente investigación es reconocer la incidencia de los procesos formativos universitarios en la construcción de autonomía de los jóvenes estudiantes, bajo el entendido de que, en la mayoría de los casos, las instituciones educativas han desdeñado la importancia de la formación social, creando relaciones de heteronomía en la que los estudiantes y docentes se relacionan de manera vertical (dominación-subordinación), con el fin de transmitir conocimientos, siendo el aula el único espacio de relación. Sin embargo, son los procesos formativos universitarios los que a través de los contenidos, experiencias y formas relacionales

divergentes hacen posible el despliegue de procesos de autonomización de los sujetos, a partir de establecer relaciones horizontales, de reconocimiento de los otros como sujetos con capacidad de discernimiento, flexibilidad y criticidad para construir y reconstruir conocimientos y formas de estar en el mundo social.

El abordaje de este objeto de estudio se realizó desde la epistemología interpretativa y la complejidad por tratarse de procesos en los que no es posible aislar los múltiples elementos que los componen. La complejidad, como epistemología, supone pensar la realidad de manera entrelazada, asumiendo que la parte contiene al todo y viceversa. En lo que se refiere al abordaje metodológico, se utilizó el método biográfico que permite recuperar la voz de los sujetos que vivencian el proceso de autonomización durante su formación universitaria. Se trabajó con estudiantes del último semestre (noveno) de la Licenciatura en Trabajo Social que se imparte en la UNAM, a través de la realización de entrevistas a profundidad que brindaron vasta información acerca de: cómo han vivenciado sus procesos formativos; los sujetos involucrados; las situaciones que los pusieron en tensión, entre otros; información que fue sometida a una interpretación a fin de extraer los sentidos que dan los sujetos a su transitar por la Universidad y cómo las relaciones que se establecen dentro y fuera de ésta contribuyeron en su proceso de autonomización.

Para dar cuenta de este objeto, el presente trabajo se estructura en cuatro capítulos. En el primero de ellos se hace una breve referencia a la situación de la institución escolar en el contexto actual, el cual tiene como propósito comprender los rasgos distintivos de la modernidad en la era de la globalización y el papel que tiene la formación escolarizada. En el segundo capítulo se hace un abordaje teórico-conceptual de la autonomía, sus elementos constituyentes y su construcción a partir de los procesos formativos. El capítulo tercero aborda la construcción del objeto de estudio, caracterizando el contexto institucional en el que se desarrolla, los sujetos involucrados y el abordaje epistemológico y metodológico que se desplegó. En el cuarto y último capítulo se presenta la interpretación de los resultados obtenidos, organizados en dos grandes categorías: la caracterización de los sujetos estudiantes y el proceso de autonomización. Con base en los hallazgos, se presentan algunas conclusiones en torno a la trascendencia de los procesos formativos universitarios en la construcción de la autonomía de los sujetos, pretendiendo con esto contribuir a la reflexión y discusión de los tópicos aquí presentados.



1.  
LA INSTITUCIÓN  
ESCOLAR EN EL  
CONTEXTO ACTUAL

# 1. LA INSTITUCIÓN ESCOLAR EN EL CONTEXTO ACTUAL

---

La comprensión de los fenómenos educativos que nos ocupan no sería posible sin entender cómo se entretajan en la situación contextual actual, por ello se hace necesario destacar algunas de las características del contexto que, si bien se definen esencialmente por el sistema económico-político vigente, lo cierto es que permea las formas de organización social en general. De ahí que no es casual que, así como durante algunas décadas solo se hizo alusión a la "crisis económica", en tiempos recientes<sup>1</sup> el énfasis se centre en la ruptura del tejido social y en la descomposición social en general.

## 1.1 CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO ACTUAL

Para referirnos a la modernidad comenzaremos por señalar que esta nació como un rechazo al mundo tal y como se encontraba hasta ese momento y bajo este principio empezaron una serie de cambios que no escatimaron esfuerzos para señalar como "atrasado" o "inadecuado" todo aquello que no se adaptaba a la *mentalidad moderna*. Supuso entonces una ruptura con "lo anterior" (pre-moderno), sin reconocer aquello que podía y debía preservarse y peor aún, sin considerar que estos cambios requerían la creación de diversos mecanismos económicos, políticos y sociales que los sostuvieran. Para situar con mayor precisión el momento histórico al que nos referimos se coincide con Ianni (1999) que alude a la modernidad en la época de la globalización. En el mismo sentido:

Para Simmel la modernidad presenta un perfil complejo: por un lado, la alienación en el mercado, la pérdida de sí mismo en el mundo de las cosas, el riesgo de volverse esclavo del proceso de producción; por otro, la liberación

---

<sup>1</sup> Se entiende por tiempos recientes o contexto actual, a las expresiones de experiencias del momento que nos toca vivir y actuar, que, como señala Hargreaves (1992) pueden estar sujetas a interpretaciones diversas en las que pueden estar enraizados singulares proyectos, intereses y propósitos de vida. Esta condición permite que el tiempo sea vivido bajo duraciones múltiples, con fases discontinuas y con posibilidades abiertas. Desde nuestra perspectiva, nos referiremos a la modernidad en su fase actual, cuyas características devienen del neoliberalismo, -que en nuestro país se instauró a principios de la década de los 90 y persiste en la actualidad-, provocando importantes cambios no solo en la situación política y económica del país, sino también en la situación social.

individual de las dependencias personales, el crecimiento simultáneo de procesos impersonales y de la individualización, la intelectualización y la fragmentación. (Watier, 2005, p. 115)

La caracterización que se hará de la modernidad en la época de la globalización retomará los postulados de Bauman y Simmel que se refieren a la incertidumbre, la fugacidad, la inmediatez y la desechabilidad; la preeminencia del consumo, la empresarización de la sociedad y la superfluidad; el anonimato, la ruptura de lazos sociales; el individualismo, la indiferencia y la simulación; procesos entretejidos que requieren de un acercamiento desde la complejidad para su comprensión, que se reflejan fielmente en el momento actual, pues como señala Ianni (1999) la modernidad en la época de la globalización se caracteriza por la decadencia del individuo, el cual, en la mayoría de los casos, reproduce las condiciones de su subordinación.

Bauman (2015) denomina a la actual como una sociedad *moderna líquida* que "es aquella en que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en unas rutinas determinadas" (p.9), lo que lleva a reconocer una de las primeras características del contexto actual: la incertidumbre, es decir, la imposibilidad de actuar mediante estrategias "adecuadas al momento", pues estas se vuelven obsoletas rápidamente; es decir, lo que en un momento determinado era considerado valioso o importante, pronto deja de serlo y lo mismo sucede con lo que socialmente se acepta o rechaza como válido; lo cual crea condiciones de vida precarias en el sentido de que se carece de asideros más o menos durables en los que fundamentar la actuación social. Se habla entonces de la fugacidad de las cosas y de las relaciones y, por lo tanto, de una situación de incertidumbre constante en la que los sujetos actúan sin una visión de futuro, pues lo que importa es resolver la situación inmediata. Ello se aúna al concepto de desechabilidad en lo que nada habrá de perdurar por mucho tiempo, por lo que se enfatiza el olvido y el reemplazo, tanto en lo material como en lo social. Esto se relaciona directamente con la denominada razón técnica o instrumental, en la que se privilegia aquello que tiene un "uso" inmediato, comprobable, concreto, y lo que no, se desecha por considerarse inútil.

Otra característica del contexto actual se refiere a la sociedad de consumo, en donde el mercado determina las relaciones económicas, políticas y sociales tanto a nivel macrosocial como microsociales. En esta sociedad de consumo todo se convierte en mercancía (objeto de intercambio), incluidas las relaciones entre sujetos: "<consumidores> y <objetos de consumo> son los polos conceptuales de un continuo a lo largo del cual se distribuyen y se mueven a diario todos los miembros de la

sociedad" (Bauman, 2015, p. 20). En este sentido, muchas de las relaciones sociales que se establecen entre los sujetos son utilitarias, igual que las que establecen las instancias macrosociales que miran a los sujetos como útiles y funcionales al sistema, aunque solo sea durante un tiempo corto, pues en la medida en que "son usados" se convertirán en "obsoletos" y "desechables" y, por lo tanto, serán rápidamente reemplazados por otros para mantener la dinámica del ciclo de consumo: La producción de seres humanos considerados como "residuales" es una consecuencia de la sociedad de consumo. En relación con ello, Ianni (1999) al referirse a la modernidad en la época de la globalización enfatiza que "en todas las acciones y relaciones sociales, tienden a predominar los fines y los valores constituidos en el ámbito del mercado" (p.9).

La idea de lo "desechable" se relaciona directamente con otro término utilizado con frecuencia por Bauman (2005), la superfluidad:

Ser superfluo significa ser supernumerario, innecesario, carente de uso (...) los otros no te necesitan; pueden arreglárselas igual de bien, si no mejor, sin ti (...) Que te declaren superfluo significa haber sido desechado *por ser desechable*, cual botella de plástico vacía y no retornable o jeringuilla usada; una mercancía poco atractiva sin compradores. (p. 24)

En la vida cotidiana, esta relación del sujeto con el mundo superfluo está íntimamente relacionada con la idea de la "moda" que impone cambios rápidos e inexplicables que atraviesan a los sujetos al clasificarlos por su relación con "lo novedoso": a la moda o fuera de moda.

Si la moda domina tan fuertemente el consumo hoy es porque las grandes convicciones ciertas y durables pierden cada vez más fuerza. Los elementos fluctuantes y cambiantes ocupan por esto cada vez más lugar y desde entonces esto agudiza la conciencia cada vez más hacia el presente. (Simmel, 1981, p. 75, en Watier, 2005, p. 108)

Por otra parte, en esta manera de concebir a la sociedad como una empresa, se otorga la preeminencia a la cantidad por sobre la cualidad, lo que explica la cada vez mayor preocupación por la eficiencia, es decir por el aumento de la producción con los menores costos, como señala Simmel (2005):

La mente moderna se ha vuelto cada vez más calculadora. La exactitud en el cálculo que se da en la vida práctica de la economía monetaria corresponde al ideal de la ciencia natural, a saber, la transportación del mundo a un problema

aritmético, así como a fijar cada parte del mundo por medio de fórmulas matemáticas (...) así como con una reducción de los valores cualitativos a valores cuantitativos. (p.3)

Esto deviene en una cosificación de los sujetos y, por lo tanto, de lo considerado humano. Se habla entonces del anonimato, de la ruptura de los lazos sociales que acentúa el problema del conocimiento del otro y la generación de relaciones de competencia que fomentan el egoísmo y el individualismo. Al respecto, Valenzuela (2009) señala que el tránsito de la sociedad pre-moderna a la moderna sin haber creado mecanismos para re-crear las formas de vinculación social, es lo que provoca "el riesgo de que la individualización devenga en un individualismo narcisista, que lleva a la atomización, privatización y fragmentación del espacio social, atentando contra la viabilidad de la democracia" (En Jiménez, 2016, p. 14), es decir, que no solo impactará en el nivel microsocioal, sino también en el contexto general. Bauman (2015) reflexiona en el mismo sentido y señala que la "empresarización" de la sociedad es la que convoca al individualismo, al egoísmo y la hipercompetencia que provocan el desgaste y ruptura del tejido social, ya que los otros se convierten en "rivales", en "competidores" a los cuales habrá que "vencer" para obtener las recompensas u oportunidades que son limitadas; por ejemplo, los espacios disponibles para estudiar o los empleos, por señalar algunos. Esta conciencia de que las oportunidades son limitadas y, por lo tanto, solo serán para "los mejores", acentúa la idea antes expuesta sobre la deshumanización que considera a los demás como objetos desechables, fácil y rápidamente sustituibles.

El individualismo encierra, además, otra característica de nuestro tiempo y es la tendencia a considerar que todo lo que sucede es responsabilidad única y exclusiva de cada individuo, dejando de lado la influencia que pudiera tener el contexto general; de ahí también la tendencia a pensar que solo el individuo es el "culpable" de todo aquello que sucede. Se postula que los problemas deben y pueden ser enfrentados de manera individual, lo cual provoca un mayor aislamiento en los sujetos que no solo consideran que todo problema es de su responsabilidad individual, sino que además está literalmente solo. Se alude igualmente a la "libertad" de los individuos (idea fundamentada en el liberalismo económico) como si éstos no fueran parte de un determinado contexto; así, mientras que en el discurso se asegura que el sujeto tiene la libertad de elegir, lo cierto es que las condiciones del mercado y la desigualdad limitan esa supuesta capacidad de elección.

Otro asunto relacionado con el individualismo es la falta de reconocimiento del *otro* como un *yo*, que lleva al establecimiento de relaciones de indiferencia en las que no existe un interés por el otro, ni se establece ningún compromiso con la denominada colectividad y más bien se tiende al hedonismo, entendido como el culto al deseo individual y a su realización inmediata por cualquier medio. Así, el compañerismo moderno se caracteriza por el "vivir juntos", pero sin compromiso mutuo, pues cada uno habrá de responsabilizarse solo de sí mismo. El individualismo difumina la conciencia de pertenecer a un colectivo, esa conciencia histórica, relacional, que es la que posibilita la vida en sociedad.

Así, esta modernidad se caracteriza también por la fugacidad, la inmediatez, lo efímero de las cosas y de las relaciones, en donde "Lo que cuenta es el presente efímero que hay que disfrutar plenamente porque nunca volverá" (Sanabria, 1990, en García y Reyes, 2008, p.65), lo cual permite comprender la falta de horizonte de futuro en gran parte de la sociedad, pues al asumir que sólo existe lo inmediato, el presente, lo contingente, cualquier proyección de futuro puede parecer algo totalmente absurdo, carente de sentido. El corto plazo ha reemplazado al largo plazo y solo importa el instante, el presente inmediato.

La fragmentación es otra característica de la modernidad, en donde ya no se alude a los proyectos *societales*, sino a micro-proyectos, individuales, parciales, que incluso niegan su historicidad recurriendo a la idea de que es necesario romper con la tradición para poder cambiar: "La idea misma de modernidad está estrechamente atada al principio de que es posible y necesario romper con la tradición e instaurar una manera de vivir y pensar absolutamente nueva" (Lyotard, 2008, p.90). Esto supone romper con la idea de utopías que en otro tiempo direccionaron la acción social, pues la fragmentación -igual que en el proceso de producción- impide vislumbrar la totalidad y solo se conocen las partes "y así surge lo disperso, lo discontinuo, lo fragmentado (...) supone, además, el abandono de la pretensión de universalidad y entonces, si no hay metarrelatos, tampoco hay utopía" (Vásquez, 2011, p.6) y no habrá entonces un proyecto de futuro conjunto, sino pequeños movimientos en múltiples direcciones, que acabarán agotándose y dispersándose. En lo que se refiere a la posibilidad de generar procesos de autonomización en el contexto actual, Ianni (1999) sentencia: "la utopía de la emancipación individual y colectiva, nacional y mundial, parece que está siendo castigada con la globalización tecnocrática, instrumental, mercantil, consumista" (p. 10), por lo que habrá que desplegar un esfuerzo mayor en su construcción. En este detrimento del ser, lo que se privilegia es la apariencia, en donde lo importante no es ser sino parecer. Lipovetsky alude a la *cultura del*

*simulacro*: en un mundo de apariencias todo es simulación, hecho que contribuye a la falta de compromiso con los otros, a quienes más que sujetos sociales<sup>2</sup> se les considera objetos.

Sin embargo, en una comprensión compleja de la realidad, se requiere reconocer que además de toda esta problemática, también existen fuerzas sociales que se oponen y resisten; que se mueven en una dirección diferente y con ello abren otras posibilidades. Específicamente en nuestro país -y para fines de este trabajo- destacaremos la diversidad de movimientos sociales que aluden a la fuerza del colectivo, que ven en el otro a un colaborador, que reconocen su historia y diseñan su futuro, que ponen en cuestión el modelo político-económico imperante y sus repercusiones sociales; y en los que, mayoritariamente, participa el sector juvenil de nuestra sociedad. Ya sea que se trate de estudiantes organizados (M-132), o de movimientos como los feministas o los de apoyo solidario en caso de emergencias, que se nuclean a partir de estudiantes pero que se conforman de los más diversos grupos de mujeres y hombres, solo por poner algunos ejemplos. Todo ello también es parte del contexto actual en el que están inmersos los jóvenes universitarios a los que nos referiremos más adelante. Entonces, es esta realidad la que por un lado condiciona la existencia y funcionamiento de las instituciones de que se dota una sociedad y, por el otro, en el que se reproduce en cada una de estas incluidas, por supuesto, las instituciones educativas escolarizadas, sin que por ello se piense que sólo se trata de una reproducción de la descomposición social, ya que, como se dijo antes, también hay muestras de cómo es posible construir en un sentido alternativo, diferente.

## **1.2 OBJETIVO SOCIAL DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR**

En todas las sociedades modernas se ha organizado un sistema de educación escolarizada al que se le ha atribuido, en términos generales, el objetivo de transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos necesarios para contribuir con el desarrollo social. Esta es una idea generalizada y aceptada que difícilmente se cuestiona. Así, cuando hablamos de la institución escolar, la referencia inmediata siempre es positiva; aún hoy, en tiempos tan difíciles en el que todas las instituciones están en crisis, es innegable que la familia y la escuela mantienen su estatus como instituciones útiles a la sociedad e indispensables para el desarrollo de los individuos.

---

<sup>2</sup> Más adelante se hará un acercamiento a lo que entenderemos por *sujeto social* para fines de la presente investigación.

Comenzaremos por recordar que la institución escolar, como la conocemos hoy día, surge como un proyecto del Estado y, por lo tanto, responde a las aspiraciones de determinada sociedad, de los sujetos que la crean y re-crean y, por supuesto, a las necesidades y exigencias del momento histórico: "La escuela se pone como objetivo *la transmisión exhaustiva del conjunto de saberes considerados constituyentes del lazo social en un momento dado de la historia de una nación*" (Meirieu, 2004, p.42). Por su mismo carácter social, va experimentando modificaciones que en algunas ocasiones tienden a su mejora y otras no. Lo interesante será reconocer dos cuestiones: la primera, que la institución escolar es dinámica, que se construye y reconstruye, tal vez muy lentamente, pero se mueve y, la segunda, que en ese movimiento contiene contradicciones como todo producto social y que son los sujetos sociales los que tendrán que procurar hacer de esta una institución que responda a las necesidades y expectativas *societales* del momento.

En la actualidad, encontramos la preeminencia de dos propuestas de proyecto nacional a los que se vincula el sistema educativo, uno el neoliberal y otro el democrático. El primero es hoy por hoy una realidad, mientras que el segundo es solo una aspiración. En este sentido, existirán diferentes ideas acerca de las orientaciones filosóficas y políticas que conducirán su rumbo, sin embargo, existe una coincidencia fundamental que interesa enfatizar y es el reconocimiento de su propósito social como institución formadora de los sujetos sociales que requiere un país. Como afirma Ornelas (1995):

La educación puede tener una función importante en la búsqueda de la equidad social y la disminución de todo tipo de jerarquías y desigualdades sociales. El SEM, aunque no lo haya hecho en el pasado, de acuerdo con la Constitución, debe fortalecer los lazos de solidaridad social; el proyecto democrático y equitativo debe considerar esta propuesta como un valor significativo (...) la Constitución acentúa la idea de que el sistema educativo debe, más que otra cosa, formar ciudadanos. (p.45-49)

Desde nuestra perspectiva, esto es un rasgo que mantiene la credibilidad social hacia la institución escolar, la cual habrá de ir más allá y contribuir a formar sujetos sociales que si bien en determinadas circunstancias actuarán como ciudadanos, esta será solo una dimensión de la actuación integral del sujeto social. Es decir, el objetivo social de la institución escolar tiene dos dimensiones, la primera relacionada con la formación académica y la segunda que se refiere a la formación social de los sujetos, como señala Jiménez (2007):



Por su parte, la escuela provee los elementos referidos tanto a las formas que socialmente se le requerirán a cada individuo al incorporarse al conjunto más amplio de la sociedad como a los conocimientos y las prácticas que le permitirán desarrollar ciertos oficios u ocupaciones (...) Este componente funcional habla de que cada sociedad requiere de una instancia encargada de la transmisión de los conocimientos que se considera son los que permitirán tanto la inserción del sujeto en el ámbito de la sociedad –la forma instrumental de la socialización– como su incorporación a los campos productivos. (p.144)

Sin embargo, en tiempos recientes, se observa una tendencia generalizada a enfocarse en la formación para la incorporación al mercado laboral más que en la formación social de los sujetos, dada la sociedad de consumo que prevalece en el contexto actual y que se caracterizó en el apartado anterior. Aun así, es preciso reconocer que la escolarización transmite a los sujetos una forma particular de comprender el mundo y de las relaciones que se establecen entre estos para su *estar* en el mundo con los otros. Por lo tanto, de manera sobre todo implícita, en la institución escolar se forma a los sujetos bajo un "tipo ideal" de individuo, como depositario de los ideales sociales, los cuales se espera conozca, asimile, aprehenda, los ponga en práctica y posteriormente, también, los retransmita a las generaciones futuras, asegurando así la reproducción de determinada forma de organización social. Al preguntarnos sobre el objetivo social de la institución escolar en el momento actual, es indispensable que nos cuestionemos –antes– por el proyecto *societal* al que responde y es ahí donde encontraremos algunas contradicciones, ya que si se acepta como afirman algunos autores, que la escuela es una "caja de resonancia" que solo reproduce los patrones sociales imperantes, y la nuestra es una sociedad en descomposición; entonces ¿qué podemos esperar de una institución escolar concebida sólo como reproductora de la situación social? Nuestro punto de vista, si bien acepta que la institución escolar, como producto de un proyecto de sociedad determinado, reproduce lo que en ella sucede, postula que también contiene sus propias formas de producción y reproducción, dadas las relaciones que se tejen entre los sujetos que la constituyen, lo cual amplía la posibilidad de no solo reproducir mecánicamente un sistema, sino de aportar, de proponer otras formas de participar de la vida social: "La educación es una forma (conjuntista-identitaria) de instrumentalizar, de significar el carácter instituido de la sociedad y, también, es un modo instituyente para alterar, repensar y rehacer lo social" (Jiménez, 2007, p.192) por lo que no se concibe solo como un reflejo de lo social, sino también como un espacio dinámico en donde se abren posibilidades para construir una forma alternativa de ser y estar en sociedad.

Esta mirada hace referencia al segundo principio para pensar la complejidad desde la propuesta de Morin y se refiere a la recursividad organizacional que supone que los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que lo produce: "La sociedad es producida por las interacciones entre individuos, pero la sociedad, una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce" (Morin, 1990, p.107). Es innegable entonces que somos producto y productores sociales y en ello radica la posibilidad para pensar en la institución escolar como producto de una determinada forma de organización social, pero también como productora de formas sociales alternativas, diferentes. Por otro lado, es preciso reconocer que dado el carácter "positivo" que históricamente se ha asignado a la institución escolar, son escasas las reflexiones que, en materia de investigación educativa, se hacen en torno a su finalidad y principios, para ocuparse más bien de los aspectos administrativos, organizativos y técnicos. Las discusiones actuales en la materia se relacionan principalmente con política educativa a través de leyes y reformas; con los métodos, técnicas y contenidos para la transmisión de conocimientos y, más recientemente, se centran en asuntos relacionados con la incorporación de las tecnologías de la información a los procesos formativos y su vinculación con el mercado laboral, como hemos afirmado antes, la preocupación se centra en los medios y no en los fines.

Por ello, consideramos que la primera pregunta a responder es precisamente la que cuestiona el propósito de la institución escolar en la sociedad actual, lo cual desde nuestra perspectiva tendría que concebirse bajo algunos de los principios propuestos por Meirieu (2004, p.21-81) que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- ▶ La escuela no puede ser una máquina de enseñar y aprender, ni reducirse a una lógica de "servicio público", pues nos remite a valores y principios.
- ▶ La escuela de la democracia es la que consigue (...) la emancipación que es la condición para el ejercicio de la democracia, asumiendo que sin ella no hay libertad posible ni historia.
- ▶ La escuela es, en primer lugar, la institución que hace del futuro su principio y que, para preparar el futuro, se otorga la misión de transmitir el pasado.
- ▶ La primera condición de la institución escolar es que el sujeto esté obligado a aprender y no pueda hacer que otro le resuelva sus problemas, ni conseguir respuestas hechas.
- ▶ Abrir la Escuela a todos no es una opción entre otras: es la propia vocación de esta institución pues una escuela que excluye no es una Escuela. La Escuela debe construirse, imperativamente, como un espacio público, con

un verdadero orden democrático que pueda acoger verdaderamente a todos. Cuando se aprenda a producir espacio público se podrá trabajar conjuntamente en la definición y la puesta en marcha del bien común.

- ▶ La Escuela permite a los individuos adquirir conocimientos, competencias y capacidades, el gusto del saber, el sentido del análisis y el espíritu crítico.
- ▶ Comprender es más importante que aprobar, por ello el error no es un fracaso sino una ocasión irremplazable de reflexión. El propósito entonces es ayudar a los alumnos a *detectar* sus errores, a *analizarlos*, a encontrar los medios para *ponerles remedio* y a *transferir* las experiencias de este proceso para no volver a equivocarse.
- ▶ La Escuela sigue fiel al ideal fundador de la laicidad: la resistencia a todas las formas de dominio, de seducción y de servidumbre de las mentes; así puede formar a los ciudadanos de un estado democrático. Porque la Escuela tiene como misión "socializar" a los alumnos, prepararlos para su rango de ciudadanos.

Como se observa, estos principios aluden a un proyecto de institución escolar ligado al proyecto social democrático que, como se dijo antes, es nuestra aspiración. Sin dudar que algunos de estos rasgos ya se presentan en la actualidad en las escuelas de diferentes niveles educativos, lo que se propone es que sean introyectados por los diversos actores de la institución escolar: directivos, docentes, estudiantes y personal administrativo de todos los niveles y con base en dichos principios se regulen las interacciones educativas y así el proyecto educativo alternativo tenga lugar en la vida cotidiana.

Uno de los propósitos del presente trabajo es precisamente reflexionar en torno a los fines y principios de la institución escolar específicamente de la universitaria, retomando el tema de la autonomía de los sujetos y la importancia de su construcción desde el espacio escolar, pues esta representa una posibilidad para contribuir a la construcción de una sociedad verdaderamente democrática en la que los sujetos sociales sean los protagonistas de un proyecto de vida alternativo que contribuya a revertir la actual descomposición social.

Conviene enfatizar que la Universidad se encuentra inmersa de igual modo en esta caracterización general de la institución escolar, pues como señala Schön (1987, p.21) "Los centros superiores de formación de profesionales, en el marco de la moderna investigación universitaria, sientan como premisa la racionalidad técnica", tanto en sus fines como en sus medios, de lo que resulta un desplazamiento sistemático del propósito relacionado con la construcción de sujetos autónomos.

Si bien se reconoce que la construcción de la autonomía de los sujetos es un proceso complejo que se da a lo largo de la vida y que es influida por los diversos actores y contextos con los que el sujeto se interrelaciona, también se reconoce que es posible –y necesario- hacer una delimitación que nos permita comprender la contribución de los procesos formativos universitarios en la construcción de la autonomía, sin descuidar las múltiples relaciones que la condicionan, asumiendo que para poder aprehenderlo es necesario concebirlo desde el tercer principio de Morin para pensar la complejidad: el principio hologramático, que postula que "no solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte" (1990, p.107) y con ello se supera al reduccionismo que solo ve las partes aisladas y al holismo que solo mira el todo sin reconocer sus elementos constituyentes, lo que hace posible enriquecer el conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes en un mismo movimiento productor de conocimientos. Reiteramos, se trata entonces de una delimitación -que no es lo mismo que reducirlo o simplificarlo- en la que no se separa lo que está ligado, ni se unifica lo que es diverso.

En tal sentido y parafraseando a Jiménez (2007, p.177) lo que la educación universitaria puede pretender es promover aquello que posibilita a las personas servirse a sí mismas de sus conocimientos, acciones, pensamientos, afectos y valoraciones estéticas (autonomía), sin la determinación de otros por causas ajenas (heteronomía).

## 2. AUTONOMÍA Y PROCESOS FORMATIVOS

## 2. AUTONOMÍA Y PROCESOS FORMATIVOS

---

Como se ha señalado, la construcción de la autonomía es un proceso transversal en la vida de los sujetos que se ve influido por contextos, actores y situaciones que se vivencian. En este sentido, la formación universitaria se constituye en un factor determinante para ello. A continuación, se revisarán diversas perspectivas para entender la autonomía y la influencia que en ello tienen los procesos formativos escolarizados.

### 2.1 PERSPECTIVAS CONCEPTUALES SOBRE LA AUTONOMÍA

Cuando se alude a la autonomía parece haber acuerdo en su significado dada su raíz etimológica (*auto-nomos*) que significa la facultad para gobernarse o la capacidad de darse a sí mismo sus propias leyes; sin embargo, el sentido que se ha dado a este concepto tiene variantes que es necesario esclarecer. Desde nuestra mirada, independientemente de la ciencia desde la que se estudie (filosofía, economía, sociología o pedagogía) es posible distinguir tres perspectivas: 1) la que alude al individuo y su proceso "personal"; 2) la que hace referencia al individuo inmerso en una sociedad determinada y 3) la que combina lo individual y lo social para comprenderlo como una unidad inseparable. A continuación, se abordará cada una de ellas.

En la primera perspectiva confluyen aquellos autores que conciben la autonomía como una capacidad de aquel individuo que se empodera. Desde la pedagogía, tres autores (Rué, Puig y Pellegrino) se refieren a esta en términos del individuo, como una acción personal:

- ▶ Tener autonomía es (...) ser el sujeto de la autoría de sí mismo (...) seguir una dirección propia, reflexionada" (Johmston, en Appiah, p.78) (Rué, 2009, p.83).

- ▶ La autonomía es la más alta calidad humana que eleva a las personas más allá de las cosas, las convierte en protagonistas irrepetibles de sus vidas y las hace sujetos con dignidad. (Puig, 2007, p.28)
- ▶ La autonomía es una capacidad para pensar, sentir y emitir juicios sobre lo que consideran bueno. (Pellegrino, 1990, 380)

Es decir, se refieren a la autonomía personal, en la que el sujeto toma decisiones, es el protagonista de acuerdo con sus propias consideraciones. En la misma línea, pero desde una mirada filosófica, encontramos la propuesta de Kant que establece el principio de la autonomía de la voluntad como condición de la acción moral, contraponiéndose así a toda heteronomía. "Esto supone un sujeto auto-responsable, es decir, un sujeto que asume las consecuencias, tanto buenas como malas, de sus propias acciones que, además, ha decidido por sí, siendo, por consiguiente, el autor de sus propias normas" (Citado por Yannuzzi, 2001, p.152). Desde esta perspectiva, las leyes del sujeto se derivan de la razón, obligan a la voluntad y son válidas para todos. Kant afirma que la libertad es esencial para toda moralidad, que es idéntica a la autonomía y que es la base de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional. Es decir, aquí la autonomía se entiende como sinónimo de libertad individual. Desde la filosofía política encontramos similitudes con los postulados de Rawls (p.28) que, al referirse al concepto de autonomía, lo adscribe a la noción de libertad y señala que:

Se es autónomo en la medida en que se sea libre en tres aspectos fundamentales:  
 a) Tener poder moral para dar forma, para revisar y para perseguir la consecución de una concepción de bien. b) Constituirse en fuente auto-autentificadora de demandas válidas y c) Asumir la responsabilidad de las consecuencias de los fines. (Citado por Yannuzzi, 2001, p.53)

El argumento que ofrece Rawls es que si bien las partes en la posición original deben elegir los principios de justicia como si debieran ser mantenidos a perpetuidad (de modo de preservarlos de la influencia de los cambiantes intereses racionales), esto no implica negar a los ciudadanos la capacidad de revisar, y eventualmente modificar, las disposiciones que de esos principios se derivan y que toman cuerpo en una Constitución.

Desde nuestra mirada, estas definiciones aluden al individuo y abordan la autonomía como si se tratase solo de un proceso individual, que después se llega a confundir con autosuficiencia, concepto cuestionable dado que exime por completo el carácter social de los sujetos.

En la segunda perspectiva están los autores que al referirse a la autonomía aluden sí al individuo pero también al conjunto que denominamos sociedad. En economía política encontramos referencia al término de autonomía en los textos de Marx y Engels que a nivel macro-social se refieren a la "autodeterminación de los pueblos" y en el nivel micro-social lo utilizan para nombrar el sentido contrario, es decir, la "pérdida de autonomía del obrero frente a la máquina". En ambos casos, se refieren a la autonomía como la condición-situación de autodeterminación en la que los sujetos establecen las normas a las que se someten, negando con ello la heteronomía y la dependencia. Así, la idea de autonomía se devela en el pensamiento político de Marx y Engels como fundamental en el proceso de emancipación, que "sólo será, si es obra de los trabajadores mismos, es decir expresión de su poder autónomo" (Modonesi, 2010, s/p).

En coincidencia con los dos planos destacados anteriormente (*societal* e individual), encontramos, desde la pedagogía, a Jiménez (2007) quien señala que: "Por *autonomía* entendemos la capacidad de una sociedad específica de darse su propia ley. Y a escala individual se trata de las posibilidades que cada quien tiene para enfrentar sus propias condiciones" (p.178). Como se aprecia, en esta perspectiva se hace referencia a los aspectos sociales e individuales, pero sin establecer una interdependencia entre ambos, como si se tratase de dimensiones diferenciadas.

En la misma línea, desde una mirada sociológica, Yanuzzi (2001) alude a la autonomía pública y la privada y señala que:

(...) se hace necesario pensar la articulación entre una autonomía pública, propia del ciudadano, y una privada, propia del sujeto moral moderno (...) En sociedades postmetafísicas, únicamente el régimen democrático realiza efectivamente la noción de autonomía. (p.161-162)

Este autor coincide con Habermas, de quien retoma la idea de que "la adecuada puesta en práctica de la autonomía pública sirve para asegurar el surgimiento y despliegue de la privada" (Citado por Yanuzzi, 2001, p.164), como se aprecia, de igual modo distingue dos ámbitos diferenciados.

Nuestra crítica a esta segunda perspectiva es que se aprecia una cierta ruptura entre lo que construye el individuo como autonomía y lo que socialmente se entiende por esta; además de cierto determinismo o incluso una negación de que los procesos



microsociales pudieran tener influencia en los macrosociales. Es decir, si bien se aprecian ambas dimensiones, no se asumen como recursivas, lo cual sí sucede en la tercera perspectiva que es con la que se coincide para fines de este trabajo.

La tercera perspectiva está conformada por aquellos autores que consideran que en la construcción de la autonomía se combinan lo individual y lo social en una unidad inseparable, como lo enfatiza Castoriadis (2000) desde la filosofía:

Esta autonomía no tiene nada en común con la <<autonomía>> kantiana por múltiples razones, de las que basta mencionar aquí una: no se trata, para ella, de descubrir en una razón inmutable, una ley que se daría de una vez por todas, sino de interrogarse sobre la ley y sus fundamentos, y de no quedarse fascinado por esta interrogación, sino de hacer y de instituir (entonces también, de decir). La autonomía es el actuar reflexivo de una razón que se crea en un movimiento sin fin, a la vez individual y social. (p.65)

En esta perspectiva no hay una separación entre lo individual y lo colectivo, ni entre lo público y lo privado, sino que se asume como una unidad, un *continuum*. Para Castoriadis, la autonomía es una ruptura, una creación que pone en tela de juicio las instituciones de que se dota una sociedad para crear nuevas y enfatiza en que las sociedades y los sujetos que las componen son capaces de cuestionar las leyes existentes, pero eso solo es posible si hay cambios en la sociedad misma. Se asegura que es necesario producir cambios simultáneos, en los que los sujetos en tanto individuos y sociedad, son quienes concretamente los generan:

La autonomía surge como germen, desde que la pregunta explícita e ilimitada estalla, haciendo hincapié no sobre los “hechos” sino sobre las significaciones imaginarias sociales y su fundamento posible. Momento de la creación que inaugura no sólo otro tipo de sociedad sino también otro tipo de individuos. Y digo bien *germen*, pues la autonomía, ya sea social o individual, es un *proyecto*. (Castoriadis,1997, p.11)

Entendemos entonces que la autonomía requiere establecer relaciones entre el presente y el pasado debido a que se trata de un proceso histórico en el que el sujeto va adquiriendo determinados rasgos de autonomía que se construyen y reconstruyen con los que adquirió en el pasado. Establece relación entre el sujeto individual y el colectivo porque aun cuando es una construcción del propio sujeto, esta solo es posible en su relación con los demás. Se une el pensamiento y la acción fundada en la reflexión y la creación, para escapar de la repetición y de la sumisión que suponen

la total heteronomía. Todas estas interrelaciones se van presentando en diferentes momentos del proceso de autonomización, y en este, como veremos más adelante, se entretienen los procesos formativos universitarios.

Castoriadis (2000) distingue dos caras de la autonomía: la interna y la externa. La cara interna se refiere al núcleo del individuo, a la psique (el inconsciente, pulsiones):

que no se trata ni de eliminar ni de <<dominar>>; pues eso no sería solamente imposible, sería matar al ser humano. La autonomía del individuo consiste en el hecho de que otra relación se establece entre la instancia reflexiva y las otras instancias psíquicas, así como entre su presente y la historia mediante la cual se hizo tal como es (...) Que esta autonomía pueda efectivamente alterar el comportamiento del individuo (como sabemos que puede hacerlo) quiere decir que éste dejó de ser puro producto de su psique, de su historia y de la institución que lo formó (...) A su vez, esto presupone nuevamente un mecanismo psíquico: ser autónomo implica que se ha investigado psíquicamente la libertad y la mira de verdad. (p.65-68)

Es decir, se reconoce que existe un proceso intrapsíquico en el sujeto para la construcción de su autonomía, pero que este proceso surge a partir de las relaciones que se establecen con los otros en el transcurrir de su historia y, además, se manifiesta dentro y fuera del sujeto, en un ir y venir entre su pensar y su actuar.

La cara externa la entiende como la posibilidad de participar y construir la democracia:

sí acepto la idea de autonomía como tal (no solamente porque es <<bueno para mí>>), lo que evidentemente ninguna <<demostración>> puede obligarme a hacer de la misma manera que no me puede obligar a poner de acuerdo mis palabras y mis actos, la pluralidad de los individuos que pertenecen a la sociedad trae consigo inmediatamente la democracia, como posibilidad efectiva de igual participación de todos tanto en las actividades instituyentes como en el poder explícito. (Castoriadis, 2000, p.65-68)

Es esta la conceptualización que nos parece más pertinente para los fines de la presente investigación, dado que se asume a la autonomía como un proceso dinámico, en permanente construcción que, si bien es individual, es el sujeto quien va construyendo su proceso de autonomización, aunque nunca lo hace en "soledad", sino siempre en relación con los otros, dado que es un *sujeto social*. Por lo tanto, esta forma de concebir a la autonomía se aparta de la idea común que la equipara

con la "libertad de hacer lo que uno quiere", lo cual no es posible en virtud de dos condicionantes: la primera, que todo aquello que el sujeto "desea hacer" ha sido socialmente establecido (aceptado o no) y responde a un momento y lugar históricos determinados; y la segunda condicionante se refiere a que la libre actuación habrá de considerar a los *otros* para evitar causarles cualquier daño, es decir, alude a una responsabilidad social en el actuar. Del mismo modo lo refiere Morin (1990):

La noción de autonomía humana es compleja porque depende de condiciones culturales y sociales. Para ser nosotros mismos, nos hace falta aprender un lenguaje, una cultura, un saber, y hace falta que esa misma cultura sea suficientemente variada como para que podamos hacer, nosotros mismos, la elección dentro del surtido de ideas existentes y reflexionar de manera autónoma. (p.97-98)

Es decir, la autonomía se nutre de cierta dependencia social, de las interrelaciones que se establecen y del contexto y tiempo en el que se desarrolla el sujeto. La autonomía, en este sentido, se explica a través del primer principio para pensar la complejidad que propone Morin: el principio dialógico que señala que es posible mantener la dualidad en el seno de la unidad, en el que se asocian dos términos a la vez complementarios y antagonistas, en este caso, la autonomía y la heteronomía, es decir, no se puede aludir a la autonomía sin pensar en que durante su proceso formativo los sujetos dependen de otros para la toma de ciertas decisiones, que se van enriqueciendo de estos, tomando algunos referentes tanto para decidir lo que se quiere ser, como lo que no.

A partir de esta tercera perspectiva para conceptualizar a la autonomía, con la que se coincide plenamente, postulamos que la autonomía en los sujetos:

- ▶ Es un *proceso complejo*, es decir, se da a través de la conjunción de diversas circunstancias, actores, momentos, procesos, etc. a lo largo de la vida de los sujetos, en la tensión heteronomía-autonomía.
- ▶ Se da en la *relación con los demás*, producto de la otredad y la alteridad, que construye en los sujetos la capacidad de mirarse en el otro y de ir formando su propio criterio.
- ▶ Los *procesos educativos* contribuyen a su constitución cuando estos producen capacidad crítica y flexibilidad.

A continuación, revisamos cada una de estas tres consideraciones fundamentales para nuestra manera de conceptualizar a la autonomía.

La autonomía como construcción y como proceso complejo: como se ha señalado antes, la construcción de la autonomía es un proceso continuo y permanente, por lo que no es una "cualidad" que se adquiere de una sola vez y para siempre; no es algo a lo que se "llega" como meta, sino que es una conquista cotidiana que se pone en práctica en todas las circunstancias de vida a las que se enfrentan los sujetos, en las que toman decisiones con responsabilidad social, asumiendo la responsabilidad individual que ello implica. Al respecto, coincidimos con lo planteado por Modonesi (2010, s/p): "la autonomía orienta un proceso real: la autonomización, el camino hacia la autonomía integral, plagado de autonomías parciales o relativas, lo cual supone el rechazo a todo autonomismo que comporte una idealización de una propiedad metafísica del sujeto". Con ello se afirma que la autonomía no es algo innato, ni algo que pueda ser dado por otros, sino que siempre es construido por los sujetos. La autonomía es un proceso en permanente construcción, del individuo consigo y en su relación con los demás. Y también implica reconocer la obligación de cumplir a cabalidad con las leyes que el sujeto ha adoptado como propias, o las que ha creado en relación con los demás: "Nosotros hacemos nuestras leyes y por eso somos también responsables de ellas" (Castoriadis, 1986, p.4). Así, cuando el sujeto es capaz de autodeterminarse se ve obligado a cumplir lo que se ha impuesto a sí mismo. En este sentido cabe recordar que, dado que se concibe como proceso, esas leyes serán puestas en cuestión y, en su caso, podrán ser modificadas bajo el reconocimiento del movimiento de la dinámica social e individual. Entonces, aludir al proceso de autonomización es negar la idea de la autonomía como estado definitivo e inmutable.

La autonomía se construye con los otros: en un primer momento todos los sujetos individuales adquieren una serie de conocimientos de quienes los rodean y con quienes se va relacionando; aprenden las normas implícitas y explícitas de la convivencia socialmente aceptada, es decir, se construyen como sujetos sociales en un proceso de alteridad. Si reconocemos la alteridad como un fundamento irrenunciable y si aceptamos que la razón es intersubjetiva y dialógica, se entenderá la autonomía "cómo algo que a la vez individualiza y vincula a los demás. La autonomía de la persona se manifiesta en la medida que cada sujeto es reconocido como interlocutor válido" (Puig, 2007, p.29). En el contexto social, se piensa en un sujeto que es en relación con los otros, sin perder su individuación.

Por su parte, Castoriadis concibe a la autonomía fundamentada en la *responsabilidad del sujeto* como condición para producir alteridad. La alteridad supone que, en ese establecimiento de relaciones, los sujetos se afectan entre sí, pues a través de esos intercambios se van transformando mutuamente. La alteridad la entenderemos como

ese proceso en el que un sujeto, al interactuar con otros, sale de sí y permite ser afectado por los demás para regresar a sí mismo, como un otro. Siguiendo a Lévinas (1997) el otro supone la apertura de una dimensión nueva en la que la subjetividad nos permite aprender de él. Señala que ese extrañamiento por el otro es el que conduce a comprender dos asuntos fundamentales: que el otro es irreductible al yo y que la vida de cada uno está entrelazada a la de los otros.

La otredad es igual un constituyente de la autonomía en el sentido de que, a la vez que el sujeto individual construye su autonomía en relación con los otros, reconoce en aquellos un proceso similar, es decir que la otredad es la posibilidad de reconocer en el otro a un yo: "La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la "otredad" del "no yo" o del *tú*, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo" (Freire, 1996, p.42). En otras palabras, ese encuentro entre el *tú* y el yo, es el que posibilita la construcción del *nosotros* asumiendo que no es posible existir si no es en interrelación. Y es en este encuentro que se facilita o dificulta la construcción de la autonomía, siempre sabiendo que cualquier decisión que se toma implica, directa o indirectamente a los otros.

Lévinas (1995) se refiere a la otredad en los siguientes términos: "el extrañamiento del otro -su irreductibilidad al Yo, a mis pensamientos y a mis posesiones – se lleva a cabo como un cuestionamiento de mi espontaneidad (...) A este cuestionamiento se le llama ética" (p.67). Entonces, el otro aparece como límite del deseo individual y como conciencia de que la vida propia está indiscutiblemente entrelazada a la de los otros. Y entonces se abre la posibilidad de encontrarse con el otro y "reconocerlo como tal y no tan solo como objeto del deseo" (En Ruíz, 2007, p.165)

Con base en toda esta discusión, se puede afirmar que, en una sociedad con las características antes descritas la otredad y la alteridad representan la posibilidad de romper con el individualismo, pues implican el encuentro que permite establecer una interrelación, un intercambio; que obliga a salir del yo, abriendo además la posibilidad de convivir con los demás. Ese encuentro permite que el sujeto mire sí al otro y trate de comprenderlo, pero, además, se mire a sí mismo como en un espejo que le permite descubrir algunas dimensiones que le han quedado ocultas. Para lograrlo, "la relación entre los sujetos debe basarse en una ética de la comunicación que tenga como soportes el respeto y la confianza" (Gómez y Castillo, 2002).

Los procesos formativos contribuyen en la constitución de la autonomía: en este proceso de autonomización, la educación (en su sentido más amplio) juega un papel preponderante como afirman varios autores: "(...) la *paideia* es lo que Castoriadis

pone como eje central de la autonomía colectiva, por su capacidad de crear sujetos autónomos" (Jiménez, 2007 p.178). Puig (2007) por su parte afirma que "El camino hacia la autonomía moral pasa por la heteronomía y requiere además de una activa intervención educativa para que ese tránsito no se trunque y llegue hasta la plena autonomía del juicio" (p.30). Ambos autores coinciden en que es necesario aprender a pensar y a actuar con criterio propio, cuya conformación requiere de una serie de mediaciones educativas que apoyen el tránsito de la heteronomía a la autonomía.

## **2. 2 CONCEPTUALIZACIÓN DE PROCESOS FORMATIVOS UNIVERSITARIOS**

Para comprender el concepto que nos ocupa en este apartado, habremos de empezar por señalar que la formación en su sentido más amplio se refiere a la construcción continua que experimentan los sujetos a lo largo de su vida, en la que incorporan una serie de conocimientos, experiencias y saberes, que construyen y reconstruyen su ser mismo, por lo que, como señala Ducoing (2013, p.48) la formación "(...) se inscribe siempre en el registro del inacabamiento, de la incompletitud, esto es, en el devenir que como sujeto se está dando, se está construyendo y que no se clausura sino hasta el ocaso de la vida". Por lo tanto, la formación solo puede entenderse como un proceso y no como un hecho o un momento determinado de la vida de los sujetos. En este sentido, García de la S. señala que "La formación supone la integración del pasado con el presente como elemento constituyente del devenir" (En: Ducoing y Fortoul, 2013, p. 53), por lo que todo abordaje de los procesos formativos habrá de considerar la dimensión espaciotemporal y su construcción histórica. De igual forma, implica la apropiación de aquello en lo que uno se forma, pero reconociendo que ello irá cambiando y transformándose conforme se realicen otras apropiaciones; es decir, la formación es un proceso de continua construcción, deconstrucción y reconstrucción, que solo es posible si se ejercita la crítica y la problematización de lo dado para abrir posibilidades a formas diferentes de comprender y estar en el mundo. Ello conduce a reconocer la capacidad de los sujetos para constituirse en actores de su propia formación, la cual implica, como señala García G. (2008) un proceso de restitución del sujeto, afirmación que coincide con los planteamientos de Freire cuando advierte que nadie enseña a nadie y de Meirieu al postular que el estudiante nunca debe ser concebido como la "creación" del docente. Entonces, todo proceso formativo se construye en relación con los otros pero es obra del sujeto que se forma. Al respecto, reiteramos el énfasis en que esta formación no se da de manera individual, sino precisamente en interacción con los *otros* en diversos ámbitos de la vida cotidiana. En otras palabras, es esta alteridad la que permite que se geste un

proceso formativo, y si específicamente nos referimos a los procesos formativos en las instituciones educativas, habrá que reconocer que son los diversos actores de la comunidad escolar los que contribuyen a este proceso, como señala Navia:

Sólo hay formación si el sujeto reflexiona sobre su acción y sus interacciones con los otros, reflexión que debe desplegarse con base en una realidad histórico-social particular, en un mundo objetivo e intersubjetivo, en el que el sujeto toma conciencia de sí y de su relación con la realidad. (En: Ducoing, 2013, p. 65)

Es importante destacar que este encuentro entre sujetos que suponen los procesos formativos implica un encuentro intersubjetivo. Al respecto Anzaldúa (2004) señala que la formación como subjetivación pone de relieve la movilización de procesos interpersonales e implica procesos psíquicos conscientes e inconscientes vinculados al aprendizaje, pero sobre todo a la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales con respecto a las prácticas para las que el sujeto se forma y a las relaciones interpersonales que desarrollará en ellas (En Ducoing y Fortoul, 2013). Por lo tanto, la identificación que establezcan los sujetos estudiantes con sus pares, con los docentes y/o con los egresados durante su proceso formativo universitario es clave para la conformación de su identidad profesional y marcará las pautas para su desempeño, al establecer con precisión quién es y qué hace en sus prácticas sociales como profesional de determinada disciplina y habrá de conducirlo a definir con precisión quién es como profesional:

La formación se despliega a partir de la subjetivación, en la cual el sujeto se transforma adquiriendo y/o cambiando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas. (Anzaldúa, 2004, en Ducoing y Fortoul, 2013, p. 89)

Es necesario reconocer los procesos de identificación que establecen los jóvenes estudiantes durante su proceso formativo, pues de ahí retomarán e interiorizarán elementos, rasgos y características de quienes consideran como "modelo" a seguir y, en un acto de subjetivación, de apropiación de éstos se irán reconstruyendo como sujetos. De ahí la importancia de profundizar en el tema del establecimiento de relaciones en todo proceso formativo, para tratar de comprender desde la complejidad, su entramado.

Es en esta aprehensión de los sujetos que podemos hablar de la autoformación, que puede interpretarse como el resultado de un proceso formativo construido por el sujeto en formación, que no repite, sino que construye y reconstruye su propio pensamiento y basa en ello su acción y, por tanto, está indisolublemente ligado a la autonomía como señala Yurén (2004, p. 168): "La autoformación se origina en la autonomía, comprendida como auto-eco-organización, auto-exo-referencia y alteridad" (En: Ducoing y Fortoul, 2013, p. 63).

Entonces, entenderemos los procesos formativos universitarios como el conjunto de conocimientos, prácticas, experiencias y discursos que va aprehendiendo el joven-estudiante en la Universidad, que al interiorizarlos da lugar a sus propias creaciones y re-creaciones, y a su construcción como sujeto autónomo que reinterpreta y resignifica lo aprendido, siempre en relación de alteridad con los otros que lo interpelan y que le conducen a afianzar sus propias construcciones, ya sea en alianza o en oposición a sus interlocutores. Estos procesos no solo se refieren a contenidos escolares ni se restringen a los espacios aúlicos, sino que consideran todo aquello que, a propósito de su estar en la Universidad, se les va presentando como posibilidad de conocimiento y aprendizaje y que implica confrontarse con la realidad actual, reflexionar sobre los contenidos curriculares y aprender de la interacción con sujetos sociales colectivos e individuales intra y extra-universitarios. Entendiendo que la Universidad se constituye como un espacio social que posibilita el acercamiento, lectura y comprensión de textos y contextos que, si bien incluye los contenidos curriculares, los trasciende y que dependiendo de la formación disciplinar por la que se opte permite, además, pensar formas diversas de intervención en la realidad social para modificarla.

Los procesos formativos universitarios abren la posibilidad para la construcción de sujetos autónomos si se promueve que sea el estudiante el que se coloque en el centro de dicha construcción, apoyado de manera transitoria por los docentes, bajo la consideración de que independizarse del docente es indispensable para hablar de la autonomía del sujeto estudiante que forma su propio criterio, que formula sus propios acercamientos a la realidad, que cuestiona y propone.



## 2.3 AUTONOMÍA EN LOS PROCESOS FORMATIVOS UNIVERSITARIOS

Si bien se ha afirmado que la construcción de la autonomía de los sujetos es un proceso continuo y permanente y, por lo tanto, no puede referirse a un solo momento o proceso de la vida, también hemos dicho que la educación escolarizada juega un papel muy importante en ello y es en la Universidad -como "última" etapa de la educación escolarizada- que tendría que garantizarse su fortalecimiento para con ello asegurar que el sujeto que egresa es capaz de pensar y actuar con autonomía en el mundo de la vida cotidiana y en el mercado laboral, como señala Barnett (1977, p.5):

(...) la naturaleza emancipatoria, crítica o transformadora de la Educación Superior debe ser aprendida mediante el desarrollo de un proceso de E-A cuyas estrategias comunes les permitan a los participantes -profesores y estudiantes- implicarse en una reflexión efectiva acerca de lo que trabajan y sobre el modo cómo lo hacen. (Citado por Rué, 2009 p.97-98)

Como se ha dicho antes, la Universidad tendría que ocuparse de brindar formación en las dos dimensiones que constituyen su objetivo social: la formación social y la formación disciplinar, con el propósito de formar a los estudiantes en conocimientos disciplinares, pero también en formas democráticas de convivencia social, de lo que se derive la posibilidad de que esos sujetos se asuman, en su dimensión política, como ciudadanos; en lo económico como sujetos productivos que aportan al desarrollo societal, en la dimensión social como partícipes y corresponsables del proyecto democratizador. Es decir, reiteramos lo que hemos venido afirmando con relación a que contribuir a la construcción de sujetos autónomos, se vincula directamente con un proyecto social democrático, lo cual ha sido desde siempre uno de los principios de nuestra Universidad (UNAM), que es a la única que nos referiremos en adelante.

Cuando aludimos a la autonomía en la UNAM, podemos distinguir diferentes dimensiones, para fines del presente trabajo abordaremos dos de ellas: la autonomía institucional y la autonomía en los procesos formativos.

Con relación a la autonomía institucional de la UNAM, esta se enarbola desde su misma constitución dado que en 1867 Gabino Barreda establece las bases para las instituciones educativas en México "La autonomía que buscaba Barreda debía darse en tres ámbitos: científico, religioso y político. Después de pronunciar este discurso, el presidente Juárez lo llama para integrar un plan de reorganización educativa". (Gaceta UNAM, Suplemento especial 1, 2019, p.4). Años después, en 1875 durante el primer conflicto estudiantil surge también el primer intento en favor de la autonomía bajo la

denominación de la Universidad Libre, que curiosamente inicia como una forma de protestar ante la imposición de un profesor en las aulas: "Los estudiantes de medicina combatieron el método pedagógico del médico Rafael Lavista, catedrático de la Escuela de Medicina, dejando de asistir a sus clases" (Gaceta UNAM, Suplemento especial 2, 2019, p. 2), es decir, comienza a reflexionarse en la importancia de no depender de otras fuerzas políticas y de igual modo, en su interior, de rechazar formas autoritarias de conducción en los procesos formativos.

Es Justo Sierra quien en 1881 presenta su proyecto de universidad y declara que su ideal sería la autonomía universitaria, pero reconoce que "semejante meta, sin embargo, no puede alcanzarse de buenas a primeras: hay que ir por pasos contados" (Gaceta UNAM, Suplemento especial 3, 2019, p.3) es decir, se reconoce el carácter procesual y de conquista cotidiana de dicha autonomía. Fue en 1910 que se plantea la idea de crear una universidad de carácter nacional, con especial cuidado en la relación entre esta y el Estado, afirmando Justo Sierra que: "Para realizar los elevados fines de la nueva institución, el proyecto de ley relativo la establece como institución del Estado, pero con elementos tales que le permitan desenvolver por sí misma sus funciones dotándola de considerable autonomía" (Gaceta UNAM, Suplemento especial 4, p. 4). Fue hasta 1914 que se presentó el Proyecto de Ley de Independencia de la Universidad Nacional de México, elaborado por universitarios, en el que se postula su autonomía del Estado, señalando que la única injerencia sería la del otorgamiento de los fondos financieros necesarios para su operación. Más tarde, el Memorial de 1917 que presentaron profesores y estudiantes, pugnó por hacer efectiva la tesis de que "la esencia de los organismos universitarios es la autonomía" (Gaceta UNAM, suplemento especial 12, 2019, p.3). Para 1923 la Federación Mexicana de Estudiantes detalla dicha idea de autonomía, señalando que la Universidad Nacional de México "será autónoma en todo lo que se refiere a la organización técnica de la misma, sin más limitaciones que las señaladas en la Constitución o en las leyes" (Gaceta UNAM, suplemento especial 9, 2019, p.4) y, por lo tanto, podrá nombrar y remover personal docente y administrativo, dispondrá libremente de su presupuesto, será propietaria de los edificios que ocupe y sus órganos de gobierno serán el Rector y el Consejo Universitario. Finalmente, fue en 1929, tras múltiples avances y retrocesos, que se reconoció la autonomía de nuestra universidad, que significa esa capacidad de autogobernarse, estableciendo condiciones básicas que corresponden a las cuatro vertientes de la autonomía universitaria:

libre determinación para elegir la forma de gobierno y de designación de las autoridades académicas; libre determinación para establecer los programas y planes de estudio, las líneas de investigación y las políticas culturales; libre

determinación sobre el destino de las partidas presupuestales y de los ingresos autogenerados como resultado de los instrumentos (convenios y contratos) celebrados con los diversos sectores productivos, gubernamentales y privados; libre determinación en el diseño del orden jurídico universitario, aprobando las normas legales de aplicación interna y observancia obligatoria para toda la comunidad universitaria. (<http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/autonomia.pdf>)

Como se aprecia, la autonomía institucional se refiere a elementos como la libertad, la autodeterminación, la autogestión y la capacidad de darse sus propias leyes, de lo que se derivan la libertad de cátedra, la pluralidad en el pensamiento y la identidad misma de la Universidad y los universitarios, todo lo cual tiene su principal sustento en el Artículo 3º. constitucional, inciso VII, el cual señala que:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. (<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>)

Esta autonomía que se otorga a la Universidad, es con miras a fortalecer el proyecto nacional, por lo que en el mismo Artículo 3º. Fracción II se señala que uno de los criterios que orientará al sistema educativo, el cual: "Será democrático, considerando a la democracia no solamente 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" (<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>).

Recientemente, en nuestra Universidad con motivo de su 90 aniversario se llevó a cabo un intenso reconocimiento a la importancia de la autonomía universitaria para mantenerse independiente del poder político estatal y sus posibles injerencias pero también como escenario para promover el libre pensamiento y acción. Esta remembranza revivió la esencia de la autonomía universitaria y a partir de su reconstrucción histórica, en la que no en pocas ocasiones se ha visto en riesgo, se revaloró la importancia para la construcción de conocimiento, independientemente de los cambios y vaivenes políticos y se le reconoció como un valor identitario fundamental en la formación de los universitarios.

Sintetizando, existe una correspondencia entre la aspiración de constituir un proyecto de nación democrática, el papel de la educación pública en ese sentido y los principios de nuestra Universidad, ya que en todos ellos se alude a la autonomía como capacidad de autodeterminación, lo cual también se verá reflejado en los principios que orientan los procesos formativos que se impulsen en las diferentes dependencias que conforman a esta Universidad.

La segunda dimensión es la que se refiere a los procesos formativos en los que se fomenta la construcción de aprendizajes de forma autónoma. Se reconoce que éstos tienen su inicio en la heteronomía, pues el acto educativo en sí mismo impone al sujeto un conjunto de normas, reglas, procedimientos, contenidos, que a través de un proceso de re-significación y apropiación, se transformarán en herramientas para transitar hacia la autonomía de pensamiento y acción.

La autonomía en los procesos educativos supone, por lo menos, dos sujetos sociales que se construyen en una relación de alteridad: el docente y el estudiante y también una aspiración de ambos por la construcción de autonomía, la cual no tendrá cabida en medios autoritarios ni impositivos, por lo tanto, será necesario generar una capacidad de agencia al estudiante, especialmente sobre los propósitos de la acción de aprender que desarrolla, su por qué y su para qué y así contribuir a que sea capaz de dotarse de las condiciones necesarias para resolver determinadas dificultades, assimilarlas y aprender por cuenta propia; aprehender diversas herramientas cognitivas para saber qué y cómo hacer en una situación y momento determinados y para dotarse de elementos e indicadores para identificar en cada momento lo que se hace, para revisarlo si es necesario, o saber cómo continuar y dónde detenerse (Rué, 2009). Es necesario reconocer, como señala Freire (1996) que "Nadie es sujeto de la autonomía de nadie (...) La autonomía, en cuanto maduración del ser para sí, es proceso, es *llegar a ser*" (1996, p.101) y en este sentido lo que hacen los procesos formativos es brindar el andamiaje necesario para que el estudiante construya y transite su proceso de autonomización.

## **2.4 ELEMENTOS CONSTITUYENTES DE LA AUTONOMÍA EN LOS PROCESOS FORMATIVOS**

Diversos autores de pedagogía (Rué 2009; Jiménez 2007; Puig 2007; Colón 2006) se refieren a los elementos que habrán de contribuir a la formación de sujetos autónomos a partir de los procesos educativos y en este apartado se desarrolla cada uno de ellos, entendidos como procesos simultáneos, entrelazados unos con otros

en una compleja red que va articulándose en el proceso de autonomización de los sujetos, al que antes hemos hecho referencia.

Que los jóvenes estudiantes desarrollen la capacidad de crítica es indispensable para orientar hacia la investigación y hacia el pensamiento y la actuación creativa. Supone la ruptura de la relación vertical orador-audiencia, para construir un espacio de encuentro en el que se privilegie el diálogo, el intercambio y la acción. Por lo tanto, implica reflexionar sobre los conocimientos, los propios y los que se presentan para su aprehensión; aprender a preguntar y problematizar, para cuestionar lo que se supone como "dado" e incuestionable y aprender a argumentar las opiniones, fundamentando lo dicho, en diálogo permanente con los otros. Ligada a ella está la capacidad de reflexión que requiere pensar atentamente sobre algo para repensarlo de una manera diferente que permita o consolidar lo que se sabe o refutarlo para proponer otra forma de abordarlo. Implica fijar el criterio y pensamiento sobre algún tema para después meditarlo con detenimiento, de forma tal que se logre tomar conciencia sobre algo o sobre el propio pensamiento y lograr la comprensión de casos y situaciones desde otra postura. Conviene entonces hacer una precisión con relación a que, si bien se puede reflexionar individualmente, lo cierto es que esta se genera más fácilmente y se enriquece en el encuentro dialógico con los demás, dado que ahí se ponen en juego el debate, la discusión de ideas y puntos de vista, haciendo de ella una construcción colectiva. Puig (2007) señala que:

**La condición esencial de la autonomía es que los sujetos vivan en un espacio de libertad. La educación no puede estar dominada por una disciplina autoritaria que controle la convivencia ni puede estar orientada a la transmisión verbal y a la reproducción memorística del saber. La educación debe propiciar la experiencia de la libertad. (p.87-88)**

A esto podemos agregar lo planteado por Castoriadis en el sentido de que la libertad del sujeto es un elemento fundamental en la constitución de la autonomía, no sólo individual, sino colectiva, ya que alude a la capacidad para escuchar y responder desde un punto de vista propio. Existe entonces un reconocimiento de que los conocimientos son creaciones de los sujetos, no dogmas y, por lo tanto, es posible ponerlos en tela de juicio desde la propia perspectiva. Llevar a cabo acciones con plena conciencia de lo que cada una implica para sí y para los otros, requiere asumir la responsabilidad social que cada uno de nuestros actos supone. Es necesario también desechar un ambiente de coacción en las relaciones sociales, de limitación de la expresión por no coincidir con el pensamiento dominante o hegemónico, pues la libertad es ausencia de dominación. Entendida así, la libertad se refiere al espectro de

actuación que tienen los sujetos, a la variedad de opciones de entre las que pueden elegir y las oportunidades reales que tienen para concretizar su opción. Es necesario advertir que, en ocasiones, puede parecer que el sujeto actúa libremente cuando en realidad solo está aceptando pasivamente la determinación de los demás, sin oponer resistencia, ni cuestionamiento. Pero también se es libre cuando se reconocen las limitaciones contextuales y se asumen.

La libertad está directamente interrelacionada con la creatividad, pues no se reduce a la posibilidad de elegir entre lo existente, sino de pensar algo diferente, es decir, cuando se opone a la repetición mecánica de los conocimientos, a asumir que éstos están dados y no es posible construir en otro sentido; implica entonces esa capacidad para imaginar otros escenarios, otras opciones, reflexionadas por el sujeto en su encuentro con los otros. Así, es posible afirmar que la creación colectiva está en la base del proceso de autonomía y supone una observación crítica de la realidad imperante para identificar aquello que habrá de mantenerse y lo que habrá de modificarse para lo cual es imprescindible una imaginación orientada por la razón que desborde, que trascienda los límites de lo conocido hasta el momento: "Lo imaginario es la posibilidad de dar paso a algo completamente distinto a la cosa, a los recuerdos o ideas que producen ciertas imágenes" (Jiménez, 2007, p.168). Así, la autonomía refiere a la capacidad de innovar, de anticiparse, de proponer alternativas cuando las existentes ya se consideran obsoletas o cuando es necesario modificarlas porque ya no responden del todo a las condiciones que se están viviendo. Tanto la creación como su puesta en marcha, supone el concurso de los diversos actores sociales involucrados como protagonistas del diseño del cambio y de su consecución. Ante ello, podemos afirmar que la autonomía requiere comprometerse con un proceso de producción de ideas que conduzcan al cambio.

En el proceso educativo, a la vez que se fomenta la capacidad de pensar críticamente, de analizar y de argumentar, es preciso articularlas con la capacidad de poner en acto lo pensado y, en una síntesis recursiva, en un ir y venir, construir y reconstruir lo aprendido en los contextos de actividad de clase y su aplicación en la realidad concreta. Se trata entonces de pensar la teoría y la práctica no como dos momentos separados, sino como una unidad con coherencia entre sí, que le permiten al estudiante ir reconstruyendo los conocimientos adquiridos.

Todo lo anterior es posible en situación de cooperación pues este es un mecanismo que favorece el encuentro entre sujetos y que supone una construcción colectiva, en la que se ejerce la autonomía, amoldándola, reconstruyéndola en función de la acción con los otros, dada la relación de alteridad que se presenta. La acción cooperativa va

más allá de la simple división de tareas, se refiere más bien a la interacción basada en la reciprocidad, en el interés por el otro y en el reconocimiento de la responsabilidad que implica formar parte de un entramado de interdependencias. Por lo tanto, una pedagogía que busque desarrollar la autonomía habrá de centrar sus herramientas metodológicas en el trabajo en equipos, en la toma de decisiones colectivas, en el desarrollo de actividades conjuntas, en destacar la importancia de la colaboración, enfatizando cómo la participación de cada miembro repercute en el colectivo. Ello implicará:

Favorecer la cooperación entre iguales para desarrollar la consideración y la superación de puntos de vista encontrados. Desarrollar las capacidades socio-morales que permitan la reflexión y la acción moral autónomas y avivar el compromiso cívico que muestre las posibilidades de la intervención y la transformación social. (Puig, 2007, p.90)

En este sentido, habrá que entender que el proceso formativo se da en una comunidad, en un espacio social en el que se producen múltiples interacciones entre los diversos actores, en el que "Se trata de aprovechar la potencialidad del aprendizaje colaborativo y dialógico a partir del trabajo individual y en equipo. De este modo, se potencia también la autonomía y el esfuerzo de los estudiantes" (Colón, 2006, p.18) quienes por estos medios lograrán comprender que se es en colectivo y que la cooperación es uno de los mecanismos fundamentales para ser y estar en el colectivo.

Como hemos venido señalando, la autonomía significa la posibilidad de construir un punto de vista propio y llevar a cabo una acción elegida deliberadamente, es decir, implica haber optado, haber elegido de entre una serie de posibilidades o tomar decisiones. La toma de decisiones requiere romper con la inercia, con la costumbre y la certidumbre; responsabilizarse de los propios actos que, al fin y al cabo, son producto de una toma consciente de decisiones y contar con información suficiente de cada una de las opciones a elegir, a fin de valorarlas y actuar informadamente. Una vez tomada la decisión, habrá de venir la consecuente actuación, misma que se someterá a evaluación constante ya que en caso de no obtener los resultados esperados o de un cambio en las circunstancias, será necesario volver a analizar las opciones y tomar otra decisión, lo cual implica autonomía en la medida en que va haciendo que el sujeto se conduzca por su propia autodeterminación haciendo una valoración crítica y reflexiva de las situaciones que enfrenta para optar por aquella que le parece la más adecuada, sin perder de vista que si bien la toma de decisiones implica la capacidad de autodeterminación ello también repercute en

los otros con quienes permanentemente se relaciona el sujeto social. Para Colón (2006) el estudiante universitario es un adulto con capacidad de elección y decisión, con un bagaje cultural y de experiencias que le permitirán hacer elecciones sobre los diferentes ámbitos de su vida, tanto escolar como extraescolar: "concebimos al alumno universitario como persona adulta (...) que aprende en una situación social (...) y que precisa de unas condiciones didácticas determinadas para ejercer su autonomía en el proceso de aprendizaje" (p.23).

Si bien la autonomía se reflejará en la actuación de los sujetos en los diferentes ámbitos de la vida, en su proceso formativo escolarizado se hará evidente en la manera en la que se conduce con relación al proceso de aprendizaje. En este sentido, el sujeto será capaz de tener una idea clara de cómo aprende, de los factores que están implicados; de la responsabilidad que tiene en ello, de la influencia que ejercen los docentes y los compañeros. Le permitirá apreciar aquello en lo que le es necesario profundizar y aquello que domina con suficiencia; reconociendo que parte de una base casi siempre brindada por el docente, la cual habrá de utilizar y re-crear como construcción propia, como señala Rué (2009): "Un elemento clave para el desarrollo del sentido de la autonomía es la posibilidad de poder desplegar una importante *regulación* y *autorregulación* en el curso del mismo aprendizaje"(p.91-92). De ahí que se postule la necesidad de enseñar a los estudiantes a *aprender a aprender*, pues con ello serán capaces de erigirse como protagonistas de su aprendizaje y entonces se habrá trascendido el aprendizaje como repetición, como reproducción y con ello se fortalecerá su capacidad de autonomía para pensar y actuar.

Finalmente, diremos que la contribución que puedan hacer los procesos formativos escolares a la construcción de la autonomía de los sujetos, no solo se reflejará en su actuar dentro del ámbito escolar, sino que habrá de trascender las formas de actuación en el resto de los ámbitos en los que se desenvuelvan. Si asumimos como señala Meirieu (2004) que la escuela en su función socializadora pretender incluir a los sujetos a un proyecto social democrático, habrá entonces de renunciar a cualquier forma de dominio, de servidumbre, de anulación de su carácter de sujeto social y ser fieles a la idea de que socializar a los estudiantes en el ideal democrático, significa fortalecer su autonomía; de ahí la importancia del papel que juega el docente en este proceso.



## 2.5 EL DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA DEL SUJETO ESTUDIANTE

El proceso complejo de construcción de la autonomía requiere, en un momento y contexto específicos, de la orientación del docente, que será quien impulse al estudiante a transitar de la heteronomía a la autonomía; ello supone varias tensiones, una de ellas es asumir que el punto de partida es la dependencia del estudiante hacia él -dados sus conocimientos y experiencia- y, por lo tanto, impone el reto de crear las condiciones para que cuente con sus propias herramientas y recursos para ir dependiendo cada vez menos; lo cual conlleva al reconocimiento de que si bien el docente contribuye en ese tránsito de la heteronomía a la autonomía, el resultado le pertenece únicamente del sujeto-estudiante, renunciado con ello a pensar que es "obra" del docente. Otra tensión recae en el hecho de que para apoyar el proceso de autonomización es necesario que este sea un propósito de la educación y de quien guía el proceso formativo y se requiere contar con el respaldo teórico-metodológico para desarrollar dichos procesos.

En distintos proyectos de enseñanza escolarizada de los diferentes niveles educativos se señala -con centralidad o no- a la autonomía como una de las aspiraciones en la formación de los estudiantes; el problema empieza cuando se trata de concretizar dicha aspiración, pues se habla de desencadenar procesos que permitan al estudiante generar su propio aprendizaje, comprometerse con este, en síntesis, lograr que aprenda a aprender, bajo el supuesto de que la autonomía del estudiante "...se adquiere cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo reinvierte en otra parte" (Meirieu, 2007, p.90), lo cual sucede en pocas ocasiones dado que la educación suele centrarse en "domar" la voluntad del sujeto en lugar de fortalecerla; en transmitir conocimientos en lugar de promover su construcción; es decir, se coloca al estudiante en el lugar del objeto pasivo y visto así, parece casi imposible su constitución como sujeto autónomo. Aun cuando en cada nivel educativo esta idea tiene una intensidad diferente, lo cierto es que la encontramos en todos, ya que el imaginario docente hegemónico indica que los profesores están "llenos de conocimientos", mismos que "brindan" a los estudiantes y con ello los van "formando", como si de una masa sin voluntad, criterio, ni decisión se tratase; como si fuesen objetos moldeables y modelables a los que el docente "da forma".

Desde nuestra perspectiva, Meirieu es quien mejor desarrolla este nudo problemático en su obra *Frankenstein Educador*, en la que comienza por explicar la influencia que tienen los *otros* en la conformación de nuestra autonomía y si bien alude a los grupos de pares y a la familia, enfatiza en la importancia de la influencia que ejercen

los docentes en los estudiantes y en lo difícil que es liberarse de esta. Plantea los siguientes cuestionamientos: ¿cómo emancipar a los alumnos del propio acto de esta emancipación?, ¿cómo evitar recuperar en seducción la libertad consentida?, ¿cómo no someternos al reconocimiento de aquellos a los que liberamos de la esclavitud? (Meirieu, 2004, p.78).

Cuando el docente asume que es "hacedor de sujetos", dice Meirieu (2007) se podría detectar ahí algo así como un proyecto fundacional, una intención de hacer del otro una obra propia, una obra viva que devuelva a su creador la imagen de una perfección soñada con la cual poder mantener una relación amorosa sin ninguna alteridad y consumada en una transparencia completa. Amar la propia obra es amarse a sí mismo porque se es el autor y es amar también a otro ser que no hay peligro que escape, puesto que uno mismo se ha adueñado de su fabricación:

La criatura es obra de Frankenstein; su cuerpo deforme, que el autor ha hecho mayor que el de un ser humano por comodidad y porque eso facilitaba el trabajo quirúrgico de fabricación, ese cuerpo <es> frankenstein porque el doctor ha puesto en él todo su saber, toda su energía, toda su voluntad: lo ha querido y no ha querido más que eso. (Meirieu, 2007, p.53)

Ante ello, es fundamental que el docente renuncie a establecer esta relación de sujeto-objeto para asumir y promover una relación de sujeto-sujeto, en la que ambos son creadores de conocimiento, se influyen mutuamente y ninguno es propiedad del otro: "La primera exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en renunciar a convertir la relación de filiación en una relación de causalidad o de posesión" (Meirieu, 2007, p.72).

En este contexto, se presenta otro asunto que suele ser problemático en la relación docente-estudiante y es la que se plantea alrededor de la autoridad, la cual en muchas ocasiones se confunde con el autoritarismo que se basa en relaciones de dominio y sumisión:

(...) la violencia que se apodera ineluctablemente de quienes confunden la educación con la omnipotencia, no soportan que el otro se les escape y quieren dominar por completo su <fabricación>: "-Te quiero conforme a mis proyectos; te quiero para satisfacer mi deseo de crear a alguien a mi imagen o a mi servicio; te quiero para que hagas que me sienta importante, sabio, eficaz, un 'buen padre' o un 'buen enseñante'; te quiero para estar seguro de mi poder". (Meirieu, 2007, p.56)

En esta circunstancia, el estudiante no tiene posibilidades de ser él mismo, sino sólo lo que el docente desea que sea, anula su propio deseo de ser porque además no ha tenido oportunidad de pensar en ello ya que de manera casi permanente ha sido sometido a las expectativas que otros colocan sobre él.

Una tensión más la encontramos en la concepción que de manera dominante tienen los docentes acerca de la educación, ante la cual Freire (1996) sentencia: "Enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear posibilidades de su producción o de su construcción" (p.24), planteamiento que resulta fundamental para el asunto que estamos abordando. La idea de que enseñar se reduce a transmitir conocimientos, plantea problemas como el pensar que el conocimiento no es una construcción sino solo la repetición de conocimientos históricamente acumulados, lo cual retorna a la idea de que el estudiante no juega ningún papel activo en ello, pues sólo recibe lo producido por otros. Incluso, para el docente esto no representa ningún reto pues solo habrá de repetir lo que "ya sabe". En cambio, una formación para que el otro aprehenda y recree, impele al docente a constituirse en sujeto activo. De ahí que Meirieu señala como una tercera exigencia de lo que ha denominado la revolución copernicana en educación, el aceptar que la transmisión de conocimientos no se realiza de modo único, no puede concebirse como una duplicación de idénticos y, agregamos, no es un proceso unilateral. Aprender, además, requiere de la voluntad del otro, nadie aprende en contra de su voluntad, es una decisión que toma un sujeto y por lo tanto es obra de uno mismo, del que aprende y reformula lo aprendido y lo vuelve a utilizar en tiempos y contextos diferentes; y ello es posible porque ha hecho suyo el proceso, porque lo ha aprehendido y lo ha convertido en su propia obra y por lo tanto podrá utilizarlo fuera del espacio escolar, del control del docente, de las situaciones ficticias que le sirvieron para ejercitarse durante su proceso de enseñanza-aprendizaje. Este es un proceso que también afecta al docente, que lo hace cuestionar sus saberes y lo reconstruye en esa relación con los estudiantes como señala Freire (1996): "Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Enseñar no existe sin aprender y viceversa" (p.25), lo cual refuerza la idea que hemos venido desarrollando en torno a que cuando nos referimos a la construcción de la autonomía, lo hacemos no desde el individuo, sino desde la relación entre sujetos sociales. De ahí que resulta incuestionable que el estudiante requiere de determinados apoyos y herramientas que le proporciona el docente y que le son indispensables para "vivir en el mundo", pero también que estos -a manera de andamiaje- solo marcan un camino que el sujeto habrá de transitar por sí mismo para posteriormente ser capaz de diseñar, construir y andar su propio camino. En este sentido, los apoyos que brinde el docente habrán

de estar pensados de esa manera, como apoyos iniciales que poco a poco tenderán a desaparecer, tanto porque el docente asume que ya no son necesarios, como porque el estudiante así lo ha decidido:

Así se perfila una modelación posible del trabajo pedagógico, en términos de apuntalar y desapuntalar, de vinculación y emancipación: hacer sitio al otro, darle medios para que lo ocupe, montar dispositivos que le permitan intentar aventuras intelectuales nuevas, asegurarle un marco y movilizar su energía en fuertes retos intelectuales. (Meirieu, 2007, p.89)

Al respecto, Freire (1996) enfatiza en la necesidad de mantenerse atento al proceso que implica pasar de la heteronomía a la autonomía, "atento a la responsabilidad de mi presencia que tanto puede ser auxiliadora como convertirse en perturbadora de la búsqueda inquieta de los educandos" (p.68), con lo que se reconoce la importancia del papel del docente en dicho tránsito: estando y dejando de estar. Freire (1996) y Meirieu (2004) en tiempos y contextos diferentes, señalan los elementos que habrán de fomentarse en una educación para la autonomía, los cuales sintetizamos a continuación.

Como hemos dicho antes, el proceso formativo es continuo, incesante, recursivo, y para que realmente contribuya a la construcción de la autonomía de los sujetos, habrá de considerar a la libertad como uno de sus elementos constituyentes, lo cual requiere que el docente establezca una interacción que logre que el estudiante se sienta fortalecido, capaz de tener un punto de vista propio y que a su vez el docente vaya dejando de ser el protagonista del proceso educativo y asuma que el estudiante actuará con libertad una vez que cuente con las herramientas necesarias:

Hemos *hecho* un niño y queremos *hacer de él un hombre libre* (...) ¡como si eso fuera fácil! Porque, si se *le hace*, no será libre, o al menos no lo será de veras; y si es libre, escapará inevitablemente a la voluntad y a las veleidades de fabricación de su educador. (Meirieu, 2007, p.17)

Lo cual, como dijimos antes, conlleva a una tensión en la relación educativa, pues el docente paradójicamente pretende ser creador de otro que sea capaz de ser libre sin que deje de reconocer a su "creador"; de ahí que la renuncia a esta idea debe ser total por parte del docente y del estudiante. La libertad supone en primer término, la voluntad del que aprende, el reconocimiento de lo que sabe y de lo que habrá de aprender, de dónde y cómo aplicarlo dentro y fuera de la situaciones escolares

y controladas por el docente, de acuerdo a su propio criterio y valoración de cada circunstancia que enfrente, lo cual lo conducirá necesariamente a la re-creación de lo aprendido y a reconocer la propia responsabilidad sobre ello.

La crítica es la posibilidad de cuestionamiento de lo que aparece como dado, de lo que se presenta como inamovible y, por lo tanto, no solo acerca al estudiante a una mayor comprensión del fenómeno, sino también esta crítica abre la posibilidad a pensar y actuar de una manera diferente, predispuesto al cambio y a la aceptación de lo diferente, por ello "El educador no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión" (Freire, 1996, p.27). Para ello, es necesario que también se enseñe a aprender de los errores, pues son una ocasión para reflexionar, para explorar posibilidades diferentes; así el docente habrá de propiciar la identificación de los errores, lo que los provocó, pero, sobre todo, lo que se requiere para no volver a cometerlos, lo cual contribuye de manera sustancial en la construcción de la autonomía.

El hecho de asumirse como sujetos en construcción llevará a docentes y estudiantes a emprender un camino de búsqueda incesante que es guiado, precisamente, por la curiosidad, la cual, al realizarse cada vez más metódicamente, se transforma en una curiosidad epistemológica y con ello se abre camino a la construcción de conocimientos en colectivo: "El educador que al enseñar "castra" la curiosidad del educando en nombre de la eficacia (...) limita la libertad del educando, su capacidad de aventurarse. No forma, domestica" (Freire, 1996, p.55), por ello habrá que permitir que los estudiantes indaguen desde su propia curiosidad y no solo siguiendo las rutas marcadas por el docente, ya que esas, de antemano, se sabe a dónde conducirán.

La creatividad supone para el docente dejar el lugar de confort en el que podría instalarse al asumir que "ya sabe lo que tiene que saber" y que la manera en la que enseña es única y eterna. En el trabajo con los estudiantes, implica aceptar las propias formas en las que estos apprehenden y reconocer que existen otras posibilidades, válidas, impensadas hasta el momento por el docente:

*Aprender es una aventura creadora, algo, por eso mismo, mucho más rico que simplemente repetir la lección dada. Para nosotros aprender es construir, reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu. (Freire, 1996, p.67)*

En tal sentido habrá que reconocer la posibilidad de la incertidumbre, de probar aun cuando el resultado no sea el esperado. Decidir es romper con la inercia, es arriesgarse. En cada toma de decisión convergen la curiosidad que busca más allá de lo aparente, la crítica que cuestiona lo dado, la creatividad para construir nuevas formas y la capacidad para constituirse en sujeto responsable de su pensar y de su actuar asumiendo no solo las consecuencias personales que de ello se deriven, sino también las colectivas.

La toma de decisiones habrá de conducir a la actuación congruente y también al reconocimiento de que el cambio es posible, pues como dice Freire (1996) es asumir que si las cosas pueden empeorar, entonces, también pueden mejorar. Es necesario reconocer que solo tomando el riesgo de decidir, se aprende a decidir y que cada decisión va afirmando la autonomía de los sujetos. Freire (1996) establece la contundente relación entre autonomía y toma de decisiones al señalar que "Nadie es autónomo primero para después decidir. La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas" (p.101). En ocasiones, el docente considera esa toma de decisiones como un acto de rebeldía, como desacato de su decir, sin reconocer que lo "normal" y deseable es que el estudiante se oponga, a veces, simplemente para recordar que no es un objeto de la creación docente, sino un sujeto que se construye, lo cual requiere, como señalamos antes, una disposición del docente para reconocer que se trata de una relación de sujeto a sujeto.

### **Condiciones necesarias en los docentes**

Freire (1996) destaca condiciones necesarias a desarrollar por parte del docente para contribuir al proceso de autonomización de los estudiantes, mismas que hemos organizado en tres dimensiones:

- ▶ El enseñar a pensar correctamente, que implica ir más allá de enseñar contenidos, así como el hecho de retomar y respetar los saberes de los estudiantes poniéndolos en cuestión para que sea posible establecer articulaciones con los conocimientos que se van adquiriendo.
- ▶ La coherencia entre el dicho y el hecho, en donde una de las preocupaciones centrales del docente sea la de actuar de acuerdo a lo que se dice y piensa pues, independientemente del nivel educativo al que se haga referencia, el docente enseña sí con la palabra, pero también con su actuar cotidiano, con el "ejemplo" de su manera de conducirse, por lo que habrá de estar en permanente vigilancia de que su pensar-actuar sea coherente en todo momento.

- ▶ Asumir el ejercicio de una autoridad que pone límites para propiciar una convivencia en igualdad de circunstancias, pero que evita en todo momento el autoritarismo y la indiferencia.

Para ello, es condición *sine qua non* tener una convicción democrática en el establecimiento de las relaciones docentes-estudiantes para promover el proceso de autonomización a que nos hemos referido; se requiere entonces de un sujeto docente democrático que conviva y promueva el aprendizaje de la convivencia con la diferencia, con la diversidad que enriquece, evitando la tentación de la exclusión pues sobre todo en nuestros tiempos "es fuerte la tentación de darse por vencido; de excluir, simbólica o realmente, al alumno de la clase" (Meirieu, 2007, p.106). El docente habrá de cuidarse de cualquier práctica reaccionaria, autoritaria, elitista, discriminatoria, impositiva, bajo el reconocimiento de que "Me vuelvo tan falso como quien pretende estimular el clima democrático en la escuela por medios y caminos autoritarios" (Freire, 1996, 48). Por lo que habrá de promover la solidaridad y no la competencia, el reconocimiento del otro como un igual y no como un extraño, un contrincante o un rival a vencer, sino como parte del nosotros.

En el mismo sentido, se requiere de un docente que promueva el establecimiento de una relación dialógica a través de una escucha atenta y comprensiva que dé paso a una respuesta, a un debate de donde surjan nuevas ideas. Escuchar supone la disposición para que el otro se exprese, para que deje fluir su pensamiento y la manera en que comprende el mundo, con lo cual se podrá estar de acuerdo o no, pero requiere primero de ser escuchado, para después poder entablar un diálogo reflexivo que es el medio idóneo para el intercambio, para la creación en conjunto.

Todo lo anterior requiere de un docente que se niegue a la indiferencia y la inmovilidad; un docente convencido de que cambiar es necesario y es posible: "El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar". (Freire, 1996, p.106). Todo cambio requiere de esperanza, pero no de esa actitud pasiva de "esperar" a que sucedan a las cosas, sino la esperanza de que el cambio es posible, de que se construye y de que es una tarea colectiva por desarrollar en el día a día, asumiendo que la realidad no está dada, sino que se construye y cada uno tiene una responsabilidad en ello, como sujetos autónomos y socialmente responsables de nuestro pensar y actuar. En ello, los procesos formativos universitarios tienen un papel fundamental.

# 3. CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO



## 3. CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO

---

La construcción de todo campo de estudio supone dar cuenta del contexto en el que se expresa el fenómeno a estudiar, los sujetos que lo construyen y la mirada epistemológica y metodológica desde la cual se hace la aproximación. En el presente capítulo se abordarán estos tres elementos.

### **3.1 EL CONTEXTO INSTITUCIONAL: ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL (ENTS) DE LA UNAM**

Con el propósito de enmarcar la presente investigación, a continuación, se presentan los rasgos que se consideraron fundamentales para comprender el contexto en el que se producen las expresiones de los sujetos entrevistados.

Se comenzará por señalar que el Trabajo Social, como carrera, tiene como antecedente una actividad profesional que surge con el propósito de auxiliar a profesionistas de la medicina y el derecho en la obtención de información de los contextos en los que viven y se desenvuelven sus sujetos de intervención ("pacientes" y "clientes", respectivamente). Con base en este propósito, se pensó en la necesidad de habilitar a un técnico que realizara tareas de recolección de información a través de visitas domiciliarias; de ahí que las figuras antecedentes directas de los trabajadores sociales, en México, son las visitadoras sociales (1926) y las investigadoras sociales (1931), origen que será fundamental para comprender la situación actual de la profesión (Ornelas y Tello, 2014), debido a que estos antecedentes marcan en gran medida la percepción que se tiene de este profesional en la actualidad, atribuyéndole tareas como la aplicación de estudios socioeconómicos o bien, cumpliendo la función de "verificadoras" de que los sujetos estén "diciendo la verdad" con relación a su situación social, económica y familiar, entre otros.

Como escuela, la ENTS, tiene su origen en la UNAM en el año 1940, cuando se elabora el primer plan de estudios para establecer la carrera técnica de Trabajo Social y se decide que se instale de manera adjunta a la Facultad de Derecho. Es en el año

1968, cuando se presenta la propuesta para transformarla en una licenciatura, misma que empieza su operación al año siguiente dentro de las instalaciones de la Facultad de Psicología. Es hasta el año de 1973 que se le asigna un espacio propio que es en el que actualmente se encuentra. Desde que se instauró como carrera universitaria, esta licenciatura ha tenido únicamente 3 planes de estudio: 1969, 1976, 1996 y una adecuación curricular en 2004 que es la propuesta bajo la cual se forma a los estudiantes en la actualidad y que no en todos los casos responde a las condiciones de la realidad actual.

El plan de estudios de la licenciatura vigente se caracteriza por contemplar una formación multidisciplinaria que si bien representa una riqueza por la posibilidad que brinda el hecho de contar con conocimientos de diversas disciplinas como la economía, sociología, antropología, psicología, medicina, ciencias políticas, derecho, entre otras, para la interpretación y comprensión de la realidad, en ocasiones se ha convertido en una debilidad cuando no se aborda desde la perspectiva específica del Trabajo Social.

Dicho plan cuenta con un total de 48 asignaturas, todas de carácter obligatorio, mismas que se organizan en nueve semestres. Durante los tres primeros se cursan un total de 21 materias teóricas y a partir del cuarto semestre se combinan con asignaturas prácticas, denominadas precisamente como "prácticas escolares", las cuales se organizan en tres modalidades: comunitaria, regional y especialización, con una duración de un año cada una. En estas los estudiantes desarrollan actividades con grupos poblacionales y problemáticas sociales diversas durante tres de los cuatro años y medio que dura su formación académica. Tanto en el perfil de egreso, como en la visión y misión de este plan, se alude al compromiso social del profesional con la intervención en problemas y necesidades sociales, sin embargo, no incluye propósitos pedagógicos más específicos, por lo que se entiende que la intencionalidad de formar en la autonomía a sus estudiantes se retoma de las aspiraciones generales de la UNAM.

Se cuenta con dos sistemas educativos: el escolarizado y el sistema de universidad abierta y a distancia. La presente investigación se desarrolló considerando a los estudiantes del sistema escolarizado, en donde los grupos para la impartición de asignaturas teóricas se conforman por un promedio de 60 estudiantes cada uno, mientras que los grupos de las prácticas tienen un máximo de 16 estudiantes a cargo de un docente cuyo perfil formativo es de trabajador social. Así, se tienen 8 grupos

por cada asignatura teórica que se imparte en cada semestre y un promedio de 95 grupos de prácticas (en sus tres modalidades) que desarrollan sus actividades en las 16 alcaldías de la Ciudad de México y en algunos municipios del Estado de México.

La planta docente del sistema escolarizado está conformada por un total de 225 académicos: 60% mujeres y 40% hombres. El grado de estudios predominante es el de licenciatura (59%), seguido por quienes cuentan con estudios de maestría (32%) y el resto se distribuye entre especialistas y doctores (ENTS-UNAM, 2017, p. 155). El 60% la población docente se ubica entre los 34 y 54 años y 35% forma parte del rango de edad de 55 años y más (ENTS-UNAM, 2017, p. 24), lo cual, por un lado, habla de la experiencia que se tiene en torno a los procesos que se desarrollan en la ENTS, pero también de una considerable brecha generacional con la población estudiantil. Los profesores que no son trabajadores sociales provienen de 29 licenciaturas distintas y se encargan de impartir algunas de las asignaturas teóricas, ya que, como se dijo antes, las asignaturas prácticas sólo son impartidas por profesionales del trabajo social, quienes de igual manera imparten algunas de las asignaturas teóricas.

Con relación a los jóvenes estudiantes señalaremos que "La población total de estudiantes para este sistema presencial estuvo constituida por 2,204 alumnas y alumnos, de los cuales el 78% son mujeres y 22% son hombres" (ENTS-UNAM, 2017, p. 5) situación histórica que ha provocado que se piense que es una "carrera para mujeres", que al vincularse con tareas de reproducción social, suele otorgársele un estatus menor que a otras. Una característica de parte de la población estudiantil es que proviene de familias con escasos recursos económicos, por lo que el programa de becas es de suma importancia para dar continuidad a sus estudios: "durante este año se otorgaron un total de 1,295 becas, que beneficiaron al 58.7% de la población total de esta Entidad. El 92% de estos estímulos fueron destinados para alumnado del sistema presencial" (ENTS-UNAM, 2017, p. 9), aún así existe el problema de la deserción escolar por falta de recursos económicos.

Con relación a sus antecedentes escolares, 64% de los estudiantes proviene de bachilleratos externos a la UNAM; 47% cursó el bachillerato en los tres años reglamentarios mientras que el resto ocupó en ello desde 4 hasta más de 6 años. En lo que se refiere a la situación académica actual "en este año egresó el 50.74% de la generación 2014-2018 que inició sus estudios en el año 2013" (ENTS-UNAM, 2017, p. 16), ello se debe a la reprobación de asignaturas que difícilmente se subsana en los semestres intermedios, lo cual provoca que al llegar al último semestre se adeuden asignaturas que tardarán varios semestres en acreditar. De igual forma se señala que

solo 207 egresados tienen perspectivas de cursar algún posgrado, lo cual permite afirmar que existe una situación de rezago escolar que es necesario trabajar, así como el de ampliar las perspectivas para continuar la formación de posgrado.

Son estas las características de la carrera, la institución y la población con la que se realizó la presente investigación, sin embargo, dado que los sujetos de estudio son precisamente los estudiantes, se hará un mayor énfasis en ellos.

### **3.2 EL SUJETO DEL PROCESO DE AUTONOMIZACIÓN: JOVEN-ESTUDIANTE**

Como se pudo apreciar, los textos que abordan la autonomía y su construcción en los procesos formativos aluden mayoritariamente al papel del docente y a los conocimientos, habilidades y actitudes con los que habrá de contar, así como a los que se tendrán que fomentar en los estudiantes, sin embargo, no se encontró un estudio que dé cuenta de cómo este proceso de autonomización se produce directamente en los estudiantes, específicamente en los que cursan el nivel universitario, desde su propia perspectiva. Por ello, a continuación se abordarán algunos elementos que nos permitan comprender a los estudiantes en su condición de sujetos sociales y de jóvenes.

#### **Sujeto social**

Cuando se alude al término sujeto, pareciera que existe un acuerdo generalizado de que es una forma más de referirse al individuo, sin embargo queremos destacar la diferencia y significación que en el presente trabajo se dará a la categoría *sujeto*. Comenzaremos por retomar el planteamiento de Edgar Morin quien advierte que en la ciencia clásica la subjetividad aparece solo como error o contingencia, visión que también permeó a las ciencias humanas y sociales del siglo XX, en donde:

Se ha expulsado al sujeto de la psicología y se lo ha reemplazado por estímulos, respuestas, comportamientos. Se ha expulsado al sujeto de la historia, se han eliminado las decisiones, las personalidades, para solo ver determinismos sociales. Se ha expulsado al sujeto de la antropología, para ver solo estructuras y también se lo ha expulsado de la sociología. (Morin,1992, s/p).

Pero también destaca que existen tendencias que recuperan a los sujetos, que problematizan su conceptualización y le devuelven la centralidad y es desde esa mirada que se aborda en el presente trabajo. Este mismo autor señala que el término

sujeto es uno de los términos más difíciles, más malentendidos que pueda haber, "dada la visión tradicional de la ciencia en la cual todo es determinista, no hay sujeto, no hay conciencia, no hay autonomía" (Morin, 1990 p.96)

En primer lugar, señalaremos que cuando nos referimos a los sujetos se está pensando invariablemente en su dimensión relacional, es decir, vinculados a los otros, en interacción social, compartiendo contextos; en situación de intercambio recíproco; y en este sentido es que algunos autores lo denominan *sujeto social*. Para Sánchez (2007) la dimensión social se relaciona con la existencia del "otro" a quien se acepta como a un semejante a uno mismo. Para Zemelman (2002) el sujeto sólo puede desarrollarse en la confrontación con el otro y a través de ello crear un espacio de relaciones que enriquezcan la propia subjetividad. En términos de Morin (1992), si bien se reconoce la autonomía del sujeto, es necesario asumir su dependencia con el mundo externo, es decir, con los demás, que es lo que posibilita su existencia.

Una segunda dimensión del sujeto al que nos referimos es la que alude a su capacidad de decisión y acción: "Si nos mantenemos en la esfera socializada y relacional (...) encontraremos entonces otra imagen del sujeto (...) Me refiero al sujeto que se expresa, que toma iniciativas o que ocupa espacios" (Agier, 2012, p. 19) y se agrega que es sujeto aquel que toma la palabra, la política, la estética en fin, el accionar. En el mismo sentido se refiere Touraine (1998, p.60): "Llamo Sujeto a este esfuerzo del individuo por ser actor, por obrar sobre su ambiente y crear de este modo su propia individuación", en donde lo que se pretende es ser sujeto de la existencia propia y agregaríamos que, en este hacer su historia singular, el sujeto siempre se encuentra en relación con otros y se reconocen recíprocamente como tales. Por su parte, Zemelman (2002) también destaca esta dimensión del accionar de la siguiente manera:

(...) es mucho más difícil vivir problemáticamente, pero creciendo como individuo(...) todo esto concierne más bien a la actitud personal de elegir, de elegir vivir en términos de alerta, de vigilancia, de necesidad del asombro, de necesidad de especulación. La otra opción es simplemente sin conciencia, agachado, protegido de conocimientos que nos van a resguardar de los riesgos de lo indeterminado. (p.56)

La tercera dimensión que distinguimos en este sujeto al que hacemos referencia es su conciencia histórica, como dice Zemelman (2002, p.13): "Y cuando hablo del [sujeto concreto], no hablo de la individualidad (...) sino que estoy aludiendo a un proceso que vamos a llamar de conciencia frente a lo ocurrido" y agrega que no se

trata solo de tomar conciencia del espacio, sino de la posibilidad de construir sentido desde dicho espacio, esto permite comprender que la realidad social no existe ni puede existir independientemente de los sujetos, sino que es su construcción y, por lo tanto, es preciso reconocer también la responsabilidad histórica en los sujetos. Y ello está enraizado en la idea de *proyecto*, que supone un sujeto que define una posibilidad de futuro, considerando todas las condiciones y posibilidades.

Si bien asumimos que no todos los sujetos sociales cuentan con estas características totalmente desarrolladas, lo importante es reconocer su potencial para constituirse como tales y que en los procesos formativos que analizamos asuman que siempre se trabaja con *sujetos sociales*, entendidos como sujetos en relación con los otros, con capacidad de autodeterminación y con conciencia de su estar en el mundo, construyéndolo en colectivo.

### **Sujeto social: jóvenes**

Cuando se alude a los jóvenes o a la juventud, la tendencia generalizada es remitirse a un rango de edad que, por lo demás, resulta ambiguo o impreciso pues dependiendo de quiénes y cuándo lo definen, éste suele variar. Asimismo, se hace referencia a una "etapa de la vida" considerada como moratoria, es decir, como una especie de *impasse* entre la niñez y la edad adulta, (a las que sí se les considera suficientemente definidas) que se asume como de transición, como un estado de preparación para el futuro, concepción que anula por completo la posibilidad del presente.

Esta determinación de la juventud por la edad supone la asignación de roles, conductas y comportamientos socialmente esperados, así como la realización de determinadas actividades acordes a dicha edad (estudiar, trabajar, formar una familia, etc.) y se hacen asignaciones ideológicas sin mayor reflexión. Por ejemplo, encontramos que se ha dicho que la juventud es -por definición- rebelde, vanguardista, lo cual naturaliza y deposita en la actual generación las aspiraciones de generaciones pasadas, cargándolas de lo que estas no pudieron hacer, limitando con ello la posibilidad de que construyan sus propios proyectos de presente y futuro.

En el contexto actual, encontramos una intrincada red de construcciones socioculturales en torno a la concepción de "jóvenes", en la que, erróneamente, se destaca la constante a considerarlos en una posición de incompletitud, subordinación y dependencia. Incompletitud porque se les considera como seres que llegarán a ser, pero que aún no son porque "carecen" de algunas características socialmente impuestas. La subordinación, por tanto, es al mundo adulto, pues casi toda referencia a la juventud se hace en comparación con este, que es el que se considera mejor,

maduro, etc. Aunado a ello, encontramos la dependencia hacia el adulto, tanto económicamente como para la actuación social, bajo el supuesto de que el joven aún no está preparado para tomar sus propias decisiones.

En las últimas décadas, paradójicamente, se destacó la importancia -desde la visión demográfica- del "bono" que representa la población joven y se hicieron discursos con relación a su potencial, a sus posibilidades, a sus responsabilidades para construir un mundo mejor al actual, a la vez que se generaron discursos que los criminalizan, que los culpabilizan de la violencia, de la falta de límites, del desinterés por lo público, etc. Tenemos así que se ha estereotipado a los jóvenes en dos polos opuestos y, además, se les ha dejado de ver como sujetos, para pensar en ellos como "problemas". Los jóvenes así concebidos "pocas razones tienen para tratar a la <sociedad> como un hogar por el cual demostrar lealtad y preocupación" (Bauman, 2005, p.26), entonces ¿por qué esperar que los jóvenes se identifiquen y se comprometan con una sociedad que los estigmatiza, los criminaliza y culpabiliza?, ¿por qué no concebirlos como la posibilidad real para generar cambios sociales? Pero mientras el mundo adulto los concibe de esta manera, un sector de la juventud va mostrando su capacidad organizativa, su incidencia en el mundo, lo que quieren y lo que ya no están dispuestos a tolerar, abriendo con ello nuevos escenarios.

La visión dominante acerca del "joven" lo ubica incorporado a las instituciones escolares y, aunque en menor medida, al mercado de trabajo; sin embargo, la realidad muestra que no todos los jóvenes logran incorporarse al mercado de trabajo o a la escuela. Según el INEGI, 53.5% de los desempleados son jóvenes. De igual modo, encontramos que 32% de jóvenes desertan en la secundaria; sólo 24% accede a los estudios de bachillerato y 21% a la universidad (Avilés, 2007). En relación con estos dos aspectos (estudio y empleo), Urteaga señala que "en su definición moderna, la juventud se caracteriza por su no integración o integración parcial en las estructuras productivas y reproductivas de la sociedad. Fondeadas/emplazadas en otro ámbito, el de su preparación para el logro del estatus adulto" (En Reguillo, 2010, p. 22), por lo que cabe preguntarse cómo resolver esta contradicción entre las pretensiones de inclusión y la realidad de exclusión que viven los jóvenes en la actualidad.

Otro factor a destacar en esta caracterización de la situación que enfrentan actualmente los jóvenes es la impuesta por la sociedad de consumo, a la cual se hizo referencia con antelación, que provoca el "sentimiento de frustración" que se genera por las altas expectativas que impone la lógica mercantil en contraposición con las escasas posibilidades económicas y sociales para cumplirlas:

la ascendente aspiración al consumismo como forma de confort emocional, de inclusión social y de pertenencia [es una] situación que confronta a las y los jóvenes entre lo que son y lo que pueden ser y entre lo que tienen y aspiran a tener. (Jiménez, 2016, p. 14)

Bajo esta mirada, más que como jóvenes, son considerados "consumidores" que no siempre cuentan con los recursos para acceder a lo que oferta el mercado. Por otro lado, el hecho de formar parte de una sociedad fragmentada provoca que los jóvenes no solo reproduzcan la fragmentación en todos sus espacios de interacción, sino que además cuando buscan alternativas, no encuentren referentes o asideros sociales y culturales que les permitan enfrentar los problemas de manera colectiva, debido a que lo que esta sociedad les ha enseñado es el individualismo, en donde obtener el "éxito personal" a cualquier precio es la prioridad. Es claro entonces que asistimos a una polarización de la conceptualización de juventud y de los jóvenes: entre la satanización y la exaltación como señala Reguillo (2012):

Por un lado, los jóvenes como sujetos inadecuados, actores de la violencia, del "deterioro o la pérdida de valores", des-implicados y hedonistas (...) por el otro, los jóvenes como "reservas para un futuro glorioso", el "bono demográfico" para América Latina" (p.12)

Lo cual coloca a los jóvenes -una vez más- en un espacio de actuación ambiguo, contradictorio, de incertidumbre. Estas alusiones polarizadas con relación a los jóvenes suelen asumirse como si se tratara de características inmutables y naturales. Encontramos que actualmente se les caracteriza como "desinteresados", que no les importa el futuro sino solo la "satisfacción inmediata", por lo tanto, se les vincula con lo efímero y el sin sentido. Todas estas pre-figuraciones y generalizaciones sobre los jóvenes se han ido incorporando al pensamiento, discurso y actuar del mundo adulto, es decir, de padres de familia, maestros, funcionarios, gobernantes y es desde esa mirada que se ha construido la relación con las y los jóvenes. Sin embargo, para el caso de nuestro país son los jóvenes quienes han protagonizado importantes movimientos sociales en contra de la violencia, el autoritarismo, y a favor de la libertad de expresión y de decisión. Ante esta situación, es necesario repensarlos como "actor, sujeto y protagonista, es decir, como alguien que puede pensarse a sí mismo e intervenir sobre sus propias condiciones" (Hopenhayn, En: Hernández, 2015, p. 24), asumiendo además que, por tratarse de sujetos, están en constante cambio y por tanto no pueden ser definidos de una vez y para siempre, sino considerando sus situaciones histórico-contextuales, que es como lo asumiremos en el presente trabajo.



Algunos estudiosos de la juventud, los jóvenes y lo juvenil (Ortega y Gasset, Bernardi, Ramírez Jardines, Baz, entre otros), emplean la noción de generación para caracterizar a un conglomerado humano que comparte características, códigos, formas relacionales, etc. en un momento histórico y circunstancia determinados. Para Anzaldúa ( s.f., p.40) la generación distingue a un conjunto de personas nacidas en una misma época, en un contexto que las hace compartir experiencias semejantes y desarrollar valores y conceptos que apuntan a una sensibilidad común que las distingue de las generaciones precedentes y posteriores, por sus características culturales (gustos, música, formas de vestir, costumbres, etc.), psicológicas (fantasías, deseos, afectos y comportamientos), sociales (condiciones de existencia, roles e instituciones), políticas (formas de participación y su relación con los dispositivos de poder), educativas (acceso a los procesos formativos) y económicas (tipo de acceso a los bienes de consumo y al trabajo remunerado). Así, en cada momento histórico se ha asignado una característica fundante a la juventud de su tiempo, ya sea que se les conciba como "rebeldes" y "motor del cambio"; como "conformistas" y "faltos de compromiso"; como "desencantados" y "desesperanzados"; como "consumidores", entre otros.

Berardi (2010) retomado por Anzaldúa, refiere a la actual generación de jóvenes como la "generación post-alfa", que se caracteriza porque se ha formado a partir de la video-electrónica y la informática, en donde se privilegia el lenguaje visual sobre el alfabético, y señala que la socialización por estos medios ha producido -además de los procesos cognitivos de rápido y fácil acceso a grandes cantidades de información- efectos identitarios (la prevalencia de la identidad virtual) y afectivos (la virtualidad de los vínculos, el desapego). Es decir, existe una creciente tendencia a dar mayor importancia a la apariencia expuesta a través de las redes sociales que a las experiencias verdaderas, de contacto interpersonal, cara a cara, lo cual va deteriorando el tejido social. Pero sería parcial no reconocer que también en esta generación aparecen nuevas formas de resistencia y de organización que se oponen y muestran que es posible pertenecer a esta generación sin estar alienados a sus "dictámenes" y es ahí donde está la posibilidad para constituirse en los sujetos sociales a los que nos referimos antes. Entonces, resulta indispensable comprender que esta no es una categoría homogénea, sino por el contrario, abarca una diversidad de maneras de ser joven. Reguillo (2012) propone comprenderlos en dos grandes grupos: los jóvenes "incorporados" que se denominan así por su pertenencia al ámbito laboral, religioso o escolar y los jóvenes "disidentes" que se caracterizan por su no incorporación a los esquemas de la cultura dominante. Otros autores los denominan como: "incorporados" y "no-institucionales" dependiendo de su inscripción, o no, a las instancias sociales. Estas distinciones podrían ser motivo de diversos debates,

por lo que nosotros proponemos pensarlos en términos de inclusión/exclusión o de institucionalización/des-institucionalización para centrar a los sujetos de estudio, a los que definiremos como jóvenes "incorporados" al sistema educativo, que son a los que nos referiremos a continuación.

### **SUJETO SOCIAL: JÓVENES-ESTUDIANTES**

Todas las sociedades han constituido diversas instancias de socialización a través de las cuales se pretende "preparar" a los infantes y jóvenes para su incorporación a la vida en sociedad; dentro de estas, la institución escolar es considerada una de las más importantes. Con Castoriadis (2007) asumimos a la socialización como el proceso por el cual los sujetos se integran a una sociedad, introyectando las significaciones imaginarias sociales instituidas en ella, que son las que permiten mantenerla unida y el desarrollo de sus instituciones. Este proceso supone, a su vez, dos procesos más: la integración y la regulación, es decir, la convocatoria para formar parte de la sociedad y la observancia de ciertas normas para mantenerse dentro de la misma.

Si partimos de la consideración que la formación escolarizada es un proceso por el cual transitan los infantes y jóvenes con miras a su incorporación a la sociedad en sus diversas dimensiones organizativas, pero particularmente al sistema productivo, encontramos como un grave problema el desempleo, que excluye a los jóvenes que se habían preparado para ser acogidos por el mercado laboral, lo cual provocará que pasen de ser considerados como "jóvenes incorporados" a "no incorporados", con los efectos negativos que ello supone. Una de las salidas que se ha querido dar a este problema -desde el sistema escolar-, es privilegiar la formación técnica en detrimento de la universitaria:

El acceso a la educación es cada vez más difícil para la juventud, la preparación formal se torna más elitista. Como paliativo, se ha incrementado la oferta en carreras técnicas, que supuestamente ofrecen salidas laborales al pretender satisfacer las demandas de capacitación del mercado de trabajo, pero que en realidad no cumplen con los requerimientos de los sectores productivos. (Aboites, 1999)

Lo que resulta una salida poco fructífera tanto en la dimensión educativa como en la productiva. Pero volviéndonos a centrar en la situación específica de nuestros sujetos, diremos que resulta necesario que cuando se aluda a los estudiantes, se reconozca que se trata de jóvenes-estudiantes, lo cual supone reconocer que cuentan con una serie de esquemas socioculturales de pensamiento, normas y prácticas que caracterizan a las diferentes generaciones y que, no por ser estudiantes, dejan de

pertenecer a lo que en el momento actual se denomina *jóvenes*. No reconocerlo es lo que conduce a equívocos en las formas de pensar y relacionarse con ellos, y también provoca que se instale un imaginario erróneo de que los estudiantes son ajenos a todo lo que sucede en el contexto actual en general y con los jóvenes en particular. En dicho equívoco se les califica como apáticos, indiferentes, desinteresados, etc., sin reflexionar en torno a que:

los jóvenes han rebasado a la institución escolar, que suele permanecer al margen de los procesos de configuración sociocultural de sus identidades y sigue pensando al 'joven' como un 'ejemplo de libro de texto', con un proceso lineal de desarrollo que debe cubrir ciertas etapas y expresar determinados comportamientos". (Reguillo, 2012, p. 48)

Quizá de ahí se deriva la tendencia dominante a pensar más en *alumnos*, o *estudiantes* que en sujetos jóvenes-estudiantes.

Es preciso asumir a la institución escolar como un espacio de interacción entre jóvenes y entre estos y los adultos que representan la autoridad. Esta interacción les permite incorporar elementos de sociabilidad intergeneracional. Al respecto, Pérez (2004, p. 23) señala que:

es la relación que se establece entre grupos de edad dentro de diversos campos institucionales (padres e hijos en la familia o maestros y alumnos en la escuela, por ejemplo) donde la jerarquía, (por lo tanto, el poder) se ejerce diferencialmente en función de los centros de autoridad. (En: Reguillo, 2010, p.52)

En este sentido, la institución escolar se convierte en un espacio-puente entre la dimensión macro y micro social. Entonces, los jóvenes-estudiantes adquieren cierta identidad derivada de su participación en la institución escolar y de las interacciones que establecen con los diferentes actores de esta. La identidad de los jóvenes también se construye en la diferenciación que hacen con relación a los otros jóvenes: los no-estudiantes, que los hace reforzar su identificación con los que sí lo son, con los que asisten a la institución escolar, creándoles cierta identidad, casi siempre sobrevalorada, con relación a quienes no asisten o desertaron del sistema escolar, pues como hemos dicho antes, en una realidad excluyente, ser estudiante es un privilegio que, además, supone brinda cierta movilidad social.

Sin embargo, al discurso dominante que generaliza que a los jóvenes de hoy no les interesa la escuela, se oponen algunos datos de la Encuesta Nacional de Juventud de 2010, en donde 72% de los entrevistados considera que la escuela les sirve para obtener un buen empleo, 67% dice que sirve para ganar dinero y 61% para resolver problemas; es decir, la mayoría de los jóvenes considera que la educación escolarizada es importante en su horizonte de vida. De igual modo, la Encuesta Nacional de Confianza en Instituciones (2015), muestra de manera contundente que existe una alta confianza en las instituciones educativas, siendo la Universidad la institución en la que más se confía.

En este contexto, resulta inaplazable la necesidad de repensar el papel de las instituciones educativas, cuestionando sus fines, funciones y medios. Específicamente para el caso de la educación superior, la exigencia será "incitar la duda y estimular la imaginación, cuestionando con ello el consenso reinante" (Bauman, 2015, p. 24). Y de igual forma, será fundamental cuestionar el concepto tradicional de "alumno", para pensarlo como un sujeto social, como un joven-estudiante que construye su propia relación con el conocimiento y que "quizá sea un ignorante desde el punto de vista de las calificaciones o de las evaluaciones escolares, pero sería un individuo que ha desarrollado una capacidad creativa, para ubicarse en su momento construyendo su propia relación de conocimiento" (Zemelman, 2002, p. 62). Y por ello habrá que asumir a los jóvenes-estudiantes como otro sujeto social protagonista dentro de la institución escolar, capaz de cuestionar, crear y recrear, que muchas veces se rebela contra la rigidez de una institución que no ha cambiado al mismo ritmo de la dinámica social y sus actores; por ello "estimamos necesario que las políticas educativas, dejen de concebir a los estudiantes como números de matrículas con identidades fijas (...) muchas veces negadas en la escuela" (Torres, 2013, p. 41). Es preciso entonces reconocer a los jóvenes-estudiantes y trabajar en pro de fortalecer vínculos y sentido de pertenencia ya que, de otra manera, resulta contradictorio que mientras por un lado se les percibe como "enajenados", "desinteresados", "inacabados", "incompletos", por el otro, se espere que sean sujetos participativos y comprometidos con los procesos escolares y sociales.

Con los referentes antes presentados, nos acercamos a la comprensión del papel que tienen los procesos formativos universitarios en la construcción de sujetos autónomos, sin perder de vista que se trata de jóvenes-estudiantes en un espacio tradicional de socialización como es la escuela y que son producto y productores de una sociedad cuyas características hemos aludido antes.

### **3.2 ACERCAMIENTO EPISTEMÓLOGICO Y METODOLÓGICO AL OBJETO DE ESTUDIO**

En una revisión panorámica acerca de las temáticas y problemáticas que actualmente aborda la investigación educativa, destacan las relacionadas con los medios de enseñanza y aprendizaje, dentro de las cuales se aprecia la centralidad de los temas vinculados a la escuela de pensamiento tecnocrática como son: la elaboración de materiales didácticos, la "evidencia objetiva" de lo que se trabaja en el aula y la incorporación de las nuevas tecnologías de información a la educación, en consonancia con la tendencia hegemónica de la tecnificación, a la que hemos aludido antes. Otros de los intereses centrales de la investigación educativa actual son los aspectos relacionados con las políticas educativas, su financiamiento, la organización sindical, la administración de recursos, los discursos políticos en materia educativa, entre otros. Todo ello nos permite afirmar que existe un mayor interés en los medios que en los fines del proceso formativo. Lo anterior, de alguna manera, va conduciendo, poco a poco, a la pérdida de la reflexividad y criticidad: "Tampoco nos parece exagerado destacar cómo la tradición pedagógica (...) se ha deslindado de toda reflexión que lleve más allá de vislumbrar la relación del sujeto con el objeto de conocimiento". (Jiménez, 2007, p.127)

Ante dicho panorama, parece pertinente abonar a la línea de investigación que articula la formación universitaria con la autonomía ya que:

Formar personas –persiste Ezcurdia- significa ‘inducir la capacidad en el sujeto de vincularse consigo mismo para llevar a cabo la construcción de su propia identidad (...) formar es fomentar una capacidad de autodeterminación’ (2006, p.94), es decir, ejercitar la autonomía de los sujetos. (En: Ducoing, 2013, p. 58)

De ahí que la pregunta que guía la presente investigación fue: ¿Cuáles son los aportes de los procesos formativos universitarios en la construcción de sujetos autónomos?

El abordaje epistemológico de esta investigación, como se señaló al inicio, es el enfoque interpretativo y la complejidad, asumiendo, con Morin, que es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra, que no puede reducirse a una idea simple, no busca la simple comprobación de lo que ya se sabe, no tiene una explicación que clarifique de tal forma lo estudiado que aparezca como unidimensional, por el

contrario, de lo que se trata es de dar cuenta de las articulaciones que se tejen en torno a una situación en estudio. El desafío entonces es pensar complejamente para el acercamiento al objeto de investigación:

La complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre. (Morin, 1990, p.32)

Por lo anterior, se ha considerado que este es el enfoque epistemológico más pertinente, bajo el reconocimiento de la que construcción de la autonomía de los sujetos es, en sí misma, un proceso complejo como se explicó. En este acercamiento nos remitimos a los tres principios de la complejidad que también se señalaron con antelación: el de la recursividad organizacional en el que se asume que si bien los sujetos estudiantes son parte de la institución escolar y se forman bajo sus lineamientos, también estos en sus múltiples interacciones van modificando las formas en las que se aprehende en la Universidad. El principio dialógico que señala que es posible mantener la dualidad en el seno de la unidad, en el que se asocian dos términos a la vez complementarios y antagonistas, en este caso, la autonomía y la heteronomía que no puede entenderse una sin la otra. Y el principio hologramático que supone que la parte está en el todo y el todo en la parte y, por lo tanto, los discursos de los estudiantes entrevistados permitirán comprender lo que sucede en la institución escolar.

Para el acercamiento metodológico con el objeto empírico, se utilizó el método biográfico-narrativo, a través de la entrevista a profundidad referente a un periodo determinado: el tránsito por la universidad; considerando el ingreso, estancia y egreso de dicho nivel educativo. Se ha elegido este método dado que:

la alusión biográfica no podría entenderse como un “set de técnicas” destinadas únicamente a la recolección de cierto tipo de datos sino, ante todo, como un dispositivo metodológico sostenido por una epistemología que da prevalencia a los procesos de comprensión interpretativa del sujeto, punto de partida de las directrices que subyacen a la disposición general de un proyecto de investigación inscrito en tal perspectiva. (Argüello, 2012, p.29)

La narración biográfica es la expresión de la subjetividad, de la experiencia vivida, en la que el sujeto re-construye los procesos que ha transitado y que han contribuido a la construcción de su yo, de ahí su pertinencia para el objeto de estudio de la presente investigación pues "Es un relato efectuado por un narrador en el aquí y ahora, sobre un protagonista que lleva su nombre y que existía en el allí y entonces, y la historia termina en el presente". (Bruner, s/f, p.119)

El enfoque biográfico, siguiendo a Bolívar (2014), se ha convertido en una perspectiva específica de investigación dado el giro hermenéutico en las Ciencias Sociales, que tiene el propósito de dar relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, sin dejar de considerar que dichos relatos, que se refieren a la singularidad de una vida, reflejan la colectividad social en la que se inscriben y por lo tanto también dan cuenta de lo que socialmente está sucediendo en un momento y contexto determinados, cumpliendo con ello con el principio hologramático que se postula desde la epistemología de la complejidad.

Partimos de reconocer que la gran mayoría de los estudios que se han realizado en torno a la construcción de autonomía y su relación con los procesos educativos, se refieren al docente y el papel que juega en estos, dejando con ello un hueco en torno a cómo lo viven los propios estudiantes a quienes difícilmente se les pregunta sobre su proceso de construcción de autonomía y la contribución de su formación universitaria, por ello un acercamiento metodológico de este tipo permitirá dar voz a estos sujetos sociales. En este sentido, coincidimos con Argüello (2012) cuando señala que:

**El estudio biográfico es capaz de provocar una palabra emancipatoria contra modelos históricos que sostienen y vierten cualquier forma de discriminación en la sociedad, permitiendo reclamar y generar historias de resistencia, crítica, esperanza y visión de comunidades cuyas historias o relatos son frecuentemente invisibles, cancelados, trivializados o borrados por la sociedad dominante. (p.42)**

Es decir, metodológicamente, abre la posibilidad de conocer los procesos de autonomización desde los propios sujetos estudiantes.

Para comenzar el acercamiento al campo de estudio, se procedió a la definición de las categorías teóricas a explorar, las cuales se basaron en los referentes que sustentan esta investigación y que señalan que la construcción de la autonomía supone la libertad, criticidad, reflexibilidad, creatividad y toma de decisiones con

base en el discernimiento y criterio propios. Dichos elementos se consideraron en el diseño de una primera guía para conducir la entrevista a realizar, la cual se utilizó durante la prueba piloto o preliminar con dos estudiantes del noveno semestre de la licenciatura en Trabajo Social, considerando que "Un factor clave de una investigación con entrevistas es desarrollar una visión general de la investigación entera antes de comenzar a entrevistar". (Kvale, 2011, p. 68)

Con base en los resultados de la prueba preeliminar se replanteó el abordaje inicial, incorporando al diseño de la guía las dimensiones espacio-temporales (pasado-presente e ingreso-permanencia-egreso) y la variedad de sujetos involucrados -que se habían dejado de lado en el primer diseño metodológico- pero que habían sido referidos colateralmente por las entrevistadas en la prueba piloto. De igual forma, se identificó que la mayoría de las respuestas en esta prueba piloto se referían a conceptualizaciones y no a experiencias y, sobre todo, a hechos y no a procesos. Ante ello se determinó realizar las siguientes adecuaciones:

- ▶ La entrevista a profundidad se centraría en un momento de la historia académica de los estudiantes: los estudios universitarios y se abordaría en tres momentos: ingreso, permanencia y egreso, procurando entender el proceso en sus diferentes movimientos, bajo la consideración de que "El trabajo de investigación a partir (...) de relatos centrados en la formación, permite medir las mutaciones sociales y culturales en las vidas singulares y ponerlas en relación con la evolución de los contextos de vida profesional y social". (Josso, 2014, p. 735)
- ▶ La formación universitaria no solo considera las clases que se imparten en las aulas, sino que abarca el conjunto de procesos formativos que se gestan dentro y a su alrededor, por lo que se estimó necesario considerar los espacios sociales denominados: institucional, aúlico y extra-aúlico, pues como señala Gil (1997, p. 133): "No es extraño que muchos tengan la rotunda certeza de que su formación en el colegio se labró en el patio y entre los cambios de clase", lo cual además daría mayor originalidad a la presente investigación.
- ▶ Se enfatizaría en la relación con otros actores durante este momento de la vida de los entrevistados ya que "La formación profesional (...) se inscribe en una vivencia y en una historia individuales, pone en juego dimensiones extraprofesionales (sociales, familiares, personales) y debe ser pensada en la dinámica de trayectorias que no pueden ser sino singulares". (Delory-



Momberger, 2014. P. 706), por lo que se consideraría la relación con los pares, con docentes y con la población con que se interactúa durante la realización de las prácticas escolares.

Con estas consideraciones, se rediseñó la guía de entrevista, bajo una lógica procesual, de interrelación entre procesos, situaciones y actores involucrados, misma que se presenta como anexo.

Como se dijo antes, se recurrió a la entrevista a profundidad que supone contar con algunas preguntas de apertura que permitan al entrevistado expresarse al respecto, y de acuerdo con su propio relato, el entrevistador va elaborando nuevas preguntas para profundizar en algunos de los aspectos<sup>3</sup>. En su diseño se consideró que las preguntas llevaran a los sujetos a su pasado, para articularlo con su situación presente y con proyección al futuro. De igual forma, tenían que ser preguntas abiertas que permitieran recuperar procesos y no datos aislados sin origen ni continuidad.

Para la selección de los sujetos a entrevistar se decidió que fueran estudiantes de noveno semestre -que es el último de la carrera- bajo la consideración de que son ellos quienes cuentan con las mayores experiencias formativas por haber permanecido durante cuatro años y medio en la Universidad y aun cuando egresen o no, lo cierto es que cuentan con mayor experiencia en los procesos formativos que ahí se desarrollan. Para su inclusión, se realizó una invitación directa en cada uno de los ocho grupos de noveno semestre (cuatro por turno) pensando en que la participación fuera por decisión propia. Se obtuvo respuesta favorable de ocho estudiantes cuyo perfil se detalla más adelante. Surgió entonces el cuestionamiento sobre la cantidad de sujetos que se requieren para un estudio de esta naturaleza, por lo que se procedió a considerar lo señalado por Kvale (2011, p.70): "entrevista a cuantos sea preciso para averiguar lo que deseas saber (...) el número de sujetos depende del propósito del estudio". Para ello, se realizaron las primeras tres entrevistas y se transcribieron para identificar los puntos que se habían abordado y aquellos en los que era necesario profundizar en una siguiente sesión, lo cual también permitió reconocer los aspectos que se tendrían que abordar con mayor profundidad con los demás entrevistados. Este fue convirtiéndose en un ejercicio de triple escucha: la que se realiza cuando se está en el momento de la entrevista, la que sucede cuando se transcribe y la que se da cuando se hace la primera revisión de los textos producidos con lo dicho por los sujetos. Ello permitió ir profundizando en diversos aspectos hasta que, en la séptima entrevista se empezó a vislumbrar lo que se denomina la *saturación de información*, aun así, se decidió realizar la octava entrevista, la cual confirmó

---

<sup>3</sup> Se anexa la matriz de preguntas utilizada para el desarrollo de la entrevista.

que ya no se estaba obteniendo información nueva ni diferente, por lo que se dio por concluido el momento de recolección de información en campo, en apego a la recomendación metodológica de Bertaux (1993):

La saturación es un fenómeno por el que, superado un cierto número de entrevistas, biográficas o no, el investigador o el equipo, tiene la impresión de no aprender ya nada nuevo, al menos por lo que respecta al objeto sociológico de la investigación. (Citado por Delgado y Gutiérrez, p. 282, en: Santamarina y Marinas, 2007)

Como dato adicional parece importante señalar que a pregunta expresa acerca de los motivos para aceptar participar en esta investigación, las respuestas se dividieron en dos motivaciones, la primera fue porque se piensa que es importante que se escuche la experiencia de los estudiantes con relación a su proceso de formación pues consideran que transitan por la Universidad sin que se les pregunte por ello. La segunda motivación fue el considerar que esta información podría, de algún modo, contribuir en la mejora de los procesos formativos, lo que perciben como una responsabilidad suya antes de concluir su formación universitaria.

Como se mencionó, la transcripción de las entrevistas realizadas produjo una serie de textos que serían sometidos a análisis y su posterior interpretación. El primer momento para el análisis consistió en la lectura y re-lectura de los textos para identificar las primeras constantes, como señala Bruner (s/f, p.120) "Así que analizamos el discurso mismo, descubriendo palabras reveladoras, expresiones tan características como las firmas, las formas gramaticales del relato", buscando desentrañar las estructuras de significación de los sujetos, para posteriormente, identificar las diversas variantes de significados contenidas en cada una de ellas. Durante las diferentes lecturas de los textos producidos a partir de las entrevistas, se fueron identificando algunas constantes como: los antecedentes escolares, la situación familiar, el proceso formativo en tres momentos: ingreso, permanencia y egreso y dentro de éstos, la relación con los otros, los cambios experimentados y su trascendencia fuera del ámbito escolar, que se caracterizó como participación social.

Posteriormente, se comenzó a buscar la estructura de significación con apoyo de las principales categorías teóricas: heteronomía y autonomía, buscando comprender cómo los procesos formativos permiten construir el proceso de autonomización de los jóvenes estudiantes. Es decir, se trata de establecer articulaciones que generen estructuras de sentido, a las que se pueden denominar categorías empíricas, que

condujeron nuevamente a la búsqueda de referentes teóricos para apoyar su interpretación. Así, para hablar de heteronomía se identificaron subcategorías como autoritarismo, dependencia, subordinación, imposición, pasividad, y en lo que se refiere a la autonomía se destacaron subcategorías como: actuar reflexivo, toma de decisiones, problematización y cuestionamiento, alteridad, otredad y autoformación.

Finalmente, se dio paso al momento de la interpretación que supone, en términos generales, rescatar lo dicho en los discursos desde la propuesta hermenéutica. Es preciso tener en cuenta que interpretar no es juzgar, sino que significa dar cuenta de lo que dice el texto y no lo que el investigador quiere que diga:

La interpretación según un modelo hermenéutico, tiene que ver con el análisis en profundidad de un texto (...) La hermenéutica supone que el texto ya está dado, que el circuito de la producción ha concluido y que lo que uno hace es descubrir sentidos ocultos precisamente en ese texto. ...Lo que hace el intérprete es tratar de ver en los enunciados ya producidos qué sentidos había de los que no nos habíamos dado cuenta...tiene que ver con una comprensión intensiva. (Santamarina y Marinas; p. 270. En: Delgado y Gutiérrez, 2007)

El trabajo de interpretación hermenéutica requiere un permanente ir y venir al texto para extraer el sentido que le otorgan los sujetos a aquello que han narrado, recuperando la teoría. En ese movimiento constante se habrán de identificar las constantes y las rupturas; la ida y vuelta en el tiempo; el papel que juegan los otros sujetos sociales en el relato del entrevistado, para lo cual se establecieron algunas categorías analíticas que permitieran estructurar dicha interpretación a partir de lo que se denominó como proceso de autonomización, identificando el papel que en ello juega el contexto social, las interacciones con otros actores sociales, las elecciones personales y los momentos de transición, lo cual se presenta en el siguiente capítulo.

4.  
PROCESO DE  
AUTONOMIZACIÓN DE LOS  
JÓVENES-ESTUDIANTES  
DE LA LICENCIATURA  
EN TRABAJO SOCIAL

## 4. PROCESO DE AUTONOMIZACIÓN DE LOS JÓVENES-ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

---

Con base en lo expuesto en capítulos anteriores, reiteramos que hemos concebido la construcción de la autonomía como un proceso en relación con otros, mediados por un contexto y momento sociohistórico determinado en el que los sujetos son capaces de tomar decisiones, de consolidar un criterio propio, de problematizar y reflexionar ante lo que se considera como dado y en ese sentido es que nos referiremos al proceso de autonomización que se genera en los procesos formativos universitarios que, para el caso de la presente investigación, se refiere a los construidos por los jóvenes-estudiantes de la licenciatura de Trabajo Social. A continuación se presentan los resultados de las entrevistas a ocho estudiantes del noveno semestre de la carrera, los cuales se organizan en cuatro apartados: el primero se refiere al perfil general de los entrevistados, que contempla también algunos antecedentes familiares; el segundo se refiere al inicio de la formación, en la que se destacan algunos rasgos de heteronomía en los sujetos estudiantes, en el tercero se abordan los procesos formativos de mayor significación para los estudiantes de esta carrera y en el cuarto se abordan los cambios que significan la construcción permanente de la autonomía.

### 4.1 PERFIL DE LOS ENTREVISTADOS

Como hemos señalado, Trabajo Social es considerada como una carrera "femenina" debido a que su concepción tradicional remite a la prestación de servicios y a la atención de necesidades y problemas que, en términos generales, se consideran actividades "propias de mujeres" y que en un sistema en el que se valora únicamente lo que se considera "productivo", son relegados a un segundo plano. Desde su origen, fue una actividad desplegada solo por mujeres y conforme se fue consolidando como carrera técnica y después de nivel licenciatura, ese rasgo permaneció hasta modificarse levemente en las últimas décadas cuando se fueron incorporando más hombres. Aun así, en la distribución actual de la matrícula por sexo, sigue predominando el femenino con 75% de representatividad aproximadamente. Por ello, un primer dato que llamó la atención fue que cuando se invitó a la población

estudiantil del noveno semestre de la carrera a participar en la presente investigación, acudieran más hombres (5) que mujeres (3), lo que quizá pudiera estar dando cuenta de un fenómeno que frecuentemente se observa en el gremio de Trabajo Social: aun cuando la mayoría son mujeres, muchos de los liderazgos son masculinos, lo cual puede estar relacionado con el fenómeno político-social denominado "techo de cristal", que plantea que los puestos de importancia podrán ser obtenidos por mujeres pero hasta cierto límite, pues la mayor parte del poder es masculino y por inercia tiende a continuar así, lo cual llevaría a cuestionarnos en qué medida los procesos de formación reproducen dichos estereotipos de género.

Por otra parte, a esta misma invitación respondieron una mayor cantidad de estudiantes del turno matutino (5) que del vespertino (3), lo que puede explicarse de alguna manera porque la matrícula es mayor en la mañana, situación estrechamente relacionada con la distancia que existe entre los domicilios de los estudiantes y la ubicación de la Escuela que les puede significar hasta cuatro horas de traslado diario, por lo que muchos estudiantes buscan, desde los primeros semestres, obtener el cambio al turno matutino dadas las condiciones de inseguridad que se experimentan actualmente en la ciudad de México y en el estado de México, que es de donde provienen mayoritariamente los jóvenes estudiantes.

En cuanto al perfil de ingreso, destaca que cinco de los ocho estudiantes entrevistados provengan de bachilleratos externos a la UNAM, específicamente de escuelas como Conalep, Preparatoria del Estado, Colegio de Bachilleres, CETIS y CBTIS, entre otros, lo cual, cómo veremos más adelante, suele ser identificado por los entrevistados como una desventaja con relación a quienes sí provienen del bachillerato UNAM, al considerar que estos últimos tienen una mejor y mayor preparación académica. Por otro lado, esta situación también podría indicar que una proporción importante de quienes cursan el bachillerato en la UNAM y tienen pase automático prefieren elegir una carrera diferente, debido a que en este caso solo 3 de los entrevistados optaron por Trabajo Social. Una parte de quienes ingresan a la carrera provienen de una situación académica "irregular", como haber dejado una carrera trunca o haber reprobado algún año del bachillerato. Por otro lado, existen casos de estudiantes que provienen de carreras técnicas como informática y trabajo social. Tres declaran que trabajo social fue su segunda opción pues la primera era estudiar derecho, comunicación o psicología.

Un aspecto con el que todos coinciden es manifestar que independientemente de la carrera, haber ingresado a la UNAM representó un orgullo y los hace sentirse satisfechos por ello:

Fue algo muy bueno, fue un orgullo, dado que no pertenecía al sistema de la UNAM; entré por examen y es asombroso ver que la mayoría no se queda y fue un orgullo entrar aquí (E2M).

De alguna manera, esta es una expresión que devela cómo la educación no es un derecho accesible para todos, si no un privilegio al que solo algunos acceden y por ello se le otorga un mayor valor al hecho de poder formar parte de los jóvenes que acceden a la educación pública gratuita, como plantean Herrasti y Rodríguez (1975, p.35): "Lograr entrar a la escuela y llegar a profesional es un privilegio que está reservado a muy pocos. Unos pocos que, por el hecho de alcanzar un título universitario incrementan notablemente su posición de privilegiados". También representa un espacio de seguridad para los jóvenes estudiantes que, si se quedan sin este, perciben truncado su horizonte de vida; en cambio, cuando ingresan, se les abre la opción de contar con educación escolarizada y con un espacio para su desarrollo personal y social.

Cuando los jóvenes estudiantes ingresan a la Universidad cuentan con un soporte fundamental: la familia y el impulso que les brinda para estudiar, de lo cual casi siempre se tiene conciencia y se asume como compromiso o herencia, incluso los jóvenes se reconocen como los depositarios de las expectativas familiares y señalan cómo este apoyo los hace no solo ingresar a los estudios universitarios, sino también permanecer en ellos hasta su culminación, haciendo referencia constante a los valores que les fueron inculcados en sus familias.

Cuando son los primeros de su familia en ingresar a la Universidad se enfrentan a un reto debido a que consideran que les toca "abrir camino" y que de algún modo tendrán que hacerlo solos ya que nadie más en su círculo cercano tiene esa experiencia:

Fue un gran reto por todo lo que se avecinaba y la verdad no tenía un referente de cómo iba a ser esta etapa, porque no tenía ningún familiar o algún conocido que me dijera: la universidad es así. Entonces, cuando entré no sabía qué esperar; entonces implicó mucha emoción y mucha incertidumbre, nunca creí llegar tan lejos. (E5H)

Existe la conciencia en los estudiantes de que no todos los jóvenes logran ingresar a los estudios universitarios y, por ello, reconocer ese lugar de "privilegio", los hace sentirse más comprometidos con el proceso formativo desde el principio, pues como se mostró en capítulos anteriores, existe una exclusión hacia los jóvenes que los deja fuera del sistema educativo y también del mercado de trabajo y los entrevistados muestran una plena conciencia de esta situación. Ello quizá también influye en las formas competitivas que después establecen, dado que la realidad les ha mostrado que las posibilidades para estudiar y trabajar son reducidas en relación con la demanda y, por lo tanto, es necesario competir con los otros por dichos lugares, provocando el individualismo que es característico del momento actual.

En lo que se refiere a la escolaridad de los miembros de su familia, se tiene que la mayor parte de las madres de familia cuentan con educación básica y los padres tienen estudios de secundaria y preparatoria. Solo hay un caso en el que ambos padres cursaron estudios universitarios de medicina y enfermería. En cambio, en los hermanos encontramos una escolaridad mayor -en los casos en que tienen más edad que los entrevistados- y se encuentran cursando carreras como derecho, enfermería, arquitectura, psicología, ingeniería, medicina y docencia. Los hermanos menores están cursando bachillerato o educación básica, dependiendo de sus respectivas edades. Lo anterior se relaciona estrechamente con la percepción de los padres de familia en torno a la educación escolarizada, ya que se sigue pensando que esta representa la posibilidad de movilidad social para "ser alguien", conseguir trabajo y, consecuentemente, vivir mejor, lo cual se aprecia en el siguiente comentario:

**Mi padre siempre nos decía: yo me voy desde las cuatro de la mañana y regreso a las doce y llego aquí con trescientos pesos por mucho y si bien me va. Y ustedes con sus estudios ya no van a trabajar todo el día (E6H).**

Ello responde a una sociedad meritocrática en la que se requiere demostrar que "se es mejor que los demás" y se cuenta con las credenciales para probarlo. Los entrevistados consideran, de igual modo, que es la posibilidad para no repetir patrones del pasado, refiriéndose a que sus ascendientes tuvieron menores oportunidades por no haber cursado estudios universitarios, refrendando la idea expresada antes con relación a que no importa qué carrera se elija, siempre y cuando se concluya y sea dentro de la UNAM, pues el prestigio también es importante para lo que se denomina como movilidad social. Por ello, la familia procura apoyar tanto económica como moralmente a los jóvenes estudiantes:



Nos dijeron: hijos, ustedes estudien, es lo único que les podemos heredar, es lo único que nadie les va a poder quitar y es algo que a ustedes les va a servir para cuando sean grandes (E6H).

Al respecto, los estudiantes entrevistados señalan sentir el apoyo, pero también una presión familiar por cumplir el ciclo universitario, con cierta competencia con sus hermanos u otros familiares que estudian o estudiaron en la Universidad, lo cual como dijimos antes, es una característica del momento actual en el que se tiene conciencia de que la oferta es escasa ante una creciente demanda. Esta situación se agudiza cuando ellos son los primeros de la familia en incorporarse a los estudios universitarios, ya que se piensa que serán un ejemplo para las subsecuentes generaciones.

Durante su estancia en la universidad, con frecuencia hacen alusión a los principios inculcados por sus familias con relación a cumplir las metas, no desertar y poner su mejor esfuerzo en cada actividad que emprendan, lo cual se refuerza tanto con la influencia de los docentes como con la propia decisión de concluir la carrera. Con estos antecedentes y soportes inician su proceso de formación universitaria, mismo que abordaremos a continuación.

## **4.2 EL INICIO: EL SUJETO HETERONORMADO**

El ingreso de los jóvenes a los estudios universitarios suele representar una etapa diferente en su formación académica, sin embargo, en pocas ocasiones los estudiantes lo conciben así ya que lo común es pensar que será un proceso educativo similar a los que han experimentado anteriormente, por lo que en los primeros momentos de su incorporación se puede hablar de un sujeto heteronormado que ha aprendido a obedecer, a seguir instrucciones, a repetir contenidos, a aprobar asignaturas para obtener una calificación y que conoce, en términos generales, cómo relacionarse con los docentes desde la subordinación y ve en la competencia la manera más eficiente de relacionarse con sus pares y aun cuando formalmente "es un adulto" en términos de edad, hemos dicho ya cómo en términos de construcción de sujeto autónomo aún falta camino por recorrer, de ahí que es posible afirmar que este sujeto está sujeto a los otros a través de un lazo de dependencia y su percepción es que se enfrenta a un proceso formativo con diversas dificultades ante las cuales poco o nada puede hacer, algunos de los rasgos de este sujeto heteronormado se presentan a continuación.

### **a) Decisiones heteronormadas**

Partimos de reconocer que los sujetos en su actuar cotidiano hacen una serie de elecciones que implican invariablemente una toma de decisión, las cuales no siempre son conscientes y autónomas, por ello es posible hablar de decisiones heteronormadas, en el sentido de que si bien las hace el sujeto, las razones para tomarlas son externas a él.

Los rasgos de heteronomía los podemos encontrar desde la elección de la carrera, misma que se advierte en diferentes gradaciones como se verá a continuación. En primera instancia están los casos de quienes ingresan a la carrera de manera fortuita, sin conocimiento alguno de esta, tal como lo narra un estudiante:

Cuando tramito lo que es el pase reglamentado (...), yo solamente metí mi primera opción y mi hermana se encargó de meter lo de la segunda opción (...) entonces ya cuando llegan los resultados (...) ella me dijo que me había quedado en Trabajo Social, pero pues yo no tenía ni la más remota idea de lo que era Trabajo Social, ni siquiera conocía el plan de estudios, ni nada (E7H).

Como se aprecia, no hay conocimiento ni menos aún una toma de decisión para ingresar a esta carrera, por lo que su incorporación a la misma se hace con total desconocimiento de lo que es y hace el Trabajo Social y entonces se comienza un proceso formativo atado a una perspectiva ajena, parcial y limitada, como diría Puig (2007). Esto podría estar vinculado al hecho de que lo que interesa es únicamente estar dentro de la UNAM, sin importar la carrera que se curse, lo cual podría derivar en una falta de identificación con esta y, por lo tanto, con el proceso formativo universitario.

Por otro lado, en estas decisiones heteronormadas, está la influencia que ejercen otros sujetos, como son las amistades, que les dan referencias de la carrera, ya sea porque la conocen o porque consideran que algunas de sus características personales, como el ser "amables" o "sociables" coinciden -según ellos- con el perfil de un trabajador social, en donde tampoco existe una toma de decisión propia, en el sentido de que deciden en función de cómo los perciben los demás. De igual forma, esta decisión puede hacerse por el acercamiento que han tenido con profesionales de la carrera, cuya labor les llama la atención, sobre todo, por la idea de que "ayudan" a las personas, sin realmente conocer los fines y propósitos de la misma. Es así como, en algunos casos, se toman las decisiones de ingreso sin mayor reflexión acerca de lo que significa formarse como profesional del trabajo social.

Otro factor que se considera en la elección de la carrera es el conocimiento general que tienen del plan de estudio, ya que les atrae el hecho de que contemple conocimientos de diversas carreras, es decir, su carácter de formación multidisciplinaria, como lo puntualiza un entrevistado:

Trabajo Social me llamó la atención por la variedad de materias que tenía, me parecía atractivo que combinara tantas disciplinas en una profesión, entonces me entró la curiosidad y el interés (E3H).

El reto que enfrentan los estudiantes posteriormente es cuando se dan cuenta que este conocimiento de diversas disciplinas tiene que aprehenderse desde el trabajo social y que eso requiere de sus aportaciones, de comprender los conocimientos de las diversas ciencias para incorporarlo a su quehacer disciplinar, lo cual requerirá de algo más que la simple repetición de contenidos para lograr una apropiación del conocimiento, pues de otra manera, como señala Ezcurdia (2008) ello no podría ser considerado un proceso formativo sino sólo un mero adiestramiento en una serie de conocimientos desarticulados y parciales.

En estos casos se puede apreciar que los sujetos tienen una mínima idea acerca de la carrera, que, curiosamente, no suelen referirlo como un conocimiento cierto de la misma, sino más bien se trata de referencias de carácter general y estrechamente vinculadas con cualidades personales como la sociabilidad, la amabilidad, el trato con las personas e incluso el querer "hacer el bien" y "ayudar a las personas", lo cual en términos generales no requeriría de casi ningún tipo de conocimiento científico. Pero también denota un escaso interés con la propia formación académica, que se lleva a cabo más como un "mandato" externo que como una decisión consciente del sujeto.

#### **b) Obediencia acrítica**

La obediencia acrítica es otra manifestación de los sujetos heteronormados, en donde, en el plano de la formalidad que imponen casi todas las instituciones educativas, los estudiantes refieren que cumplen con asistir a clases, hacer tareas y obtener los conocimientos que les brindan los profesores, como lo manifiesta una entrevistada: "Mi desempeño considero era bueno: siempre asistía a clases, cumplía con trabajos y ponía la atención adecuada" (E2M), con lo cual reducen el proceso formativo a la adquisición de conocimientos que son brindados por el docente sin considerar la posibilidad de su apropiación, crítica y reconstrucción.

También destacan el hecho de que, tras su paso por diversos niveles educativos, están acostumbrados a recibir contenidos, instrucciones y órdenes de los docentes, lo cual ha caracterizado toda su formación académica: "Al principio era de *siéntate, cállate y escucha*; total obediencia a lo que está diciendo el maestro, sí, claro ¡usted tiene toda la razón!" (E4M). Esta obediencia es una especie de clausura –temporal o intermitente– del yo, que se puede dar por simple inercia, conveniencia o convencimiento. En este sentido, se hace referencia no propiamente a procesos de formación, sino de "domesticación" que, cómo se ha dicho antes, suponen la existencia de un solo sujeto activo, el docente.

### **c) Desventaja académica**

Denominaremos así a la perspectiva que se forman los estudiantes acerca de que la formación académica es el resultado de una acumulación de conocimientos y su "posesión", en función de la cual, unos estudiantes son más capaces que otros, situación que Freire (1976) plantea de la siguiente manera: "De tanto oír de sí mismos/as que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, terminan por convencerse de su incapacidad" (p.59). Dicha percepción, como veremos, suele hacer a los estudiantes de esta carrera concebirse en desventaja con relación a otros profesionales por diversas razones: por no provenir del sistema UNAM; por considerar que se tiene una formación teórica menor que en otras carreras; por el desprestigio de la carrera en virtud de ser concebida como auxiliar, por la desvalorización de la profesión en el ejercicio profesional dada su caracterización como tarea administrativa, etcétera; situaciones que se abordarán a lo largo de este capítulo.

Al referirse a su etapa inicial, los entrevistados coincidieron en destacar las diversas dificultades enfrentadas, relacionadas con cuestiones académicas como el hecho de no provenir de bachilleratos de la UNAM, lo que perciben como desventaja debido a que les parece que carecen de determinados conocimientos y habilidades; es decir, hay una idea de que en sus bachilleratos no recibieron la misma formación que quienes realizaron sus estudios previos en la UNAM, como lo destaca un estudiante entrevistado: "Cuando entré y vi a los demás compañeros que decían que habían estado en el CCH o en la prepa, pensaba que el nivel académico era más constante o alto que el mío". (E5H)

Aquellos que provienen de carreras truncas o técnicas relacionadas con las ciencias duras, perciben la desventaja en el hecho de no contar con conocimientos de las ciencias sociales por lo que se les complican las actividades que tienen que ver con el análisis de la realidad y las discusiones y debates. Otra dificultad académica que

señalan es la relacionada con la formación teórica, en donde los estudiantes refieren que enfrentaron diversas dificultades con las asignaturas teóricas por su falta de hábito lector pero, sobre todo, por no comprender su relación con el Trabajo Social o por lo menos con la idea inicial que tienen acerca de éste, al que relacionan más bien con la práctica, con el hacer en campo, que pareciera ser conciben solo de manera empírica debido a que en los primeros semestres no le encuentran sentido al estudio de las teorías.

En síntesis, se incorporan a la carrera con la percepción de estar en desventaja académica con otros y piensan que ello dificultará su proceso de aprendizaje, por lo que en ocasiones dejan incluso de asistir a las clases: "(...)entonces, de los cinco días que veníamos a la escuela, yo venía dos o tres pues los primeros semestres se me hicieron muy difíciles" (E6H). Al respecto, Ranciére (2006) advierte que lo que obstaculiza el aprendizaje no es la falta de instrucción, "sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia" (p.44) que en muchas ocasiones provoca que los estudiantes deserten de las asignaturas al sentirse incapaces, sin considerar que los conocimientos, habilidades y actitudes son construcciones de todo sujeto social.

#### **d) Individualismo y competencia**

La competencia con los otros es una característica de la época actual, como hemos mencionado antes, pues se ha dejado de ver al otro como interlocutor para concebirlo como rival; lo cual, por supuesto, permea las relaciones que establecen los jóvenes, por ello interesa poner especial atención al aspecto relacional que indica que estos ingresan a la Universidad no solo con expectativas de formación académica, sino también de establecimiento de relaciones con sus pares y docentes, sin embargo, la experiencia inicial no parece satisfacer dicha expectativa en todos los casos, dado el individualismo imperante.

En la relación con los compañeros de clase, los entrevistados destacan que existe competencia, prejuicios, cerrazón, antipatía, apatía y falta de cohesión:

Me costaba más trabajo participar porque ya no era la misma reacción, ya no era un debate normal, era más como agresión (...) no era agradable la forma en que participaban las demás personas, era de pleito y competencia. (E8M)

En esta relación con sus pares también señalan la dificultad que enfrentaron para llegar a acuerdos, sobre todo cuando se trata de realizar trabajo en equipos; de igual modo, destacan el individualismo que priva en las relaciones entre estudiantes,

manifestado en la falta de colaboración y de capacidad para conciliar ante la diferencia de opinión. Es entonces que empiezan a marcar las primeras diferencias entre *ellos* y los *otros* y se afirman por oposición al reconocerse a sí mismos como colaboradores, conciliadores, comprometidos; es decir, depositan en los otros todas las fallas y guardan para sí todos los aciertos, lo cual también dificulta el establecimiento de relaciones colaborativas. Al respecto, resulta interesante la afirmación que se hace con relación a los motivos por los que los estudiantes de esta carrera son individualistas y establecen relaciones de competencia entre sí, pues lo explican a partir de los contextos socioeconómicos de los que provienen, como lo puntualiza un estudiante:

Muchos venimos de contextos adversos (...) venimos con una mentalidad de que solo el más fuerte sobrevive (...) hemos pasado por situaciones difíciles y si no nos reponemos y fracasamos, nos *come* el sistema. Entonces, sentimos que va a llegar otra persona que te va a rebasar y tratas de ponerle el pie para que tú seas el que sobreviva y sobresalga. (E5H)

Esto da cuenta de que los jóvenes estudiantes reconocen que existe una realidad impuesta por la sociedad de consumo que, como se explicó antes, permea las relaciones sociales y hace aparecer al otro como enemigo o rival a vencer y quizá el problema radica en que no cuestionan esa realidad y la piensan como inmutable.

#### **e) Autoritarismo**

En los casos en los que no se estableció una relación adecuada con los docentes, llama la atención cómo refieren el hecho de enfrentarse al autoritarismo y favoritismo de algunos docentes, que si bien no se concretó en acciones directas para confrontarlo y prefirieron el silencio y la obediencia, sí los llevó, por lo menos, a cuestionarse lo que esperaban o no de los docentes para fortalecer su propio proceso formativo como indica un estudiante:

Aquí el problema es que me tocó una profesora con una posición muy feminista (...) Voy a poner un ejemplo (...) en una ocasión estábamos poniendo un proyector y las compañeras me dijeron: ¿tú sabes? nosotras no sabemos cómo hacerlo, yo me acerco y les digo: mira se hace así y ya. Acabando la sesión la profesora me regaña y me llama la atención y me dice: ¿por qué hiciste eso?, ¿por qué las ayudaste? Y le digo que porque me habían solicitado el apoyo y me dice ¡no! porque entonces tú estás dando a entender que ellas son inferiores a tí y tú quieres sobresalir (...) En otra ocasión nos pidió hacer el mayor esfuerzo para elaborar un material y me volvió a llamar la atención y me dijo: ¿por qué

lo haces?, ¿por qué quieres sobresalir? (...) entonces la siguiente ocasión yo hice menos esfuerzo y me regañó por hacer menos (...) y ese fue uno de los elementos que me hizo cambiarme de grupo y me fue mejor. (E1H)

Este es un claro ejemplo del autoritarismo como imposición de formas de pensar y hacer del docente sobre los estudiantes que se lleva a extremos no solo teóricos y conceptuales, sino también relacionales, afectando significativamente el proceso formativo de los estudiantes que no coinciden con la postura del docente, lo cual puede llevar a varias opciones: la más común es la de callar y aceptar, la segunda es la de enfrentarse al docente, lo cual en ocasiones tiene consecuencias perjudiciales para el estudiante dado el autoritarismo docente y la tercera opción, es que este tipo de relación lleve al estudiante a desertar de la asignatura debido a que estima que no es posible relacionarse con el docente y ello entorpece su proceso formativo.

Como se aprecia, en el primer momento de su formación universitaria, los jóvenes estudiantes tratan de adaptarse a la lógica institucional que, si bien les presenta dificultades, las asumen acríticamente. Sin embargo, son ciertas experiencias en su proceso formativo las que los hacen pensar que este podría desarrollarse de otra manera.

#### **4.3 EL TRÁNSITO POR LOS PROCESOS FORMATIVOS**

Conforme avanzan en su formación universitaria, los estudiantes comienzan a hacer algunas rupturas del estado pasivo inicial, lo cual suele estar relacionado con una crisis que atenta contra la supuesta "armonía" y rompe el equilibrio; es entonces cuando surge el cuestionamiento y la reflexibilidad sobre los conocimientos que van adquiriendo; sobre la relación con los docentes y con sus pares; sobre el fin de la carrera y sobre su ser y estar en esta. En otras palabras, la afirmación inicial que obtura requiere de ser cuestionada para lograr la apertura del sujeto y en ello, los procesos formativos son fundamentales ya que provocan precisamente esas rupturas con la condición de heteronomía que requiere todo proceso de autonomización. Los procesos relacionados con ello son tres: las prácticas escolares, las asignaturas teóricas y la relación con docentes y otros estudiantes, mismos que abordaremos a continuación.

### a) Las prácticas escolares

Uno de los procesos formativos más importantes en la construcción de la autonomía de los estudiantes de Trabajo Social, se gesta durante el cuarto semestre, que es cuando ingresan a las prácticas escolares y aun cuando señalan algunas fallas, les representan un espacio definitorio, tanto para el aprendizaje disciplinar como para su construcción autonómica. En lo que se refiere a los aprendizajes, muchos consideran que la práctica es la esencia del trabajo social por ser el espacio que les permite aplicar la teoría, reforzar los conocimientos adquiridos en los semestres anteriores y generar aquellos que no podrían haber adquirido solo con la teoría, como afirma un entrevistado: "En la práctica fue donde realmente aplicamos lo que aprendimos, fuera de la escuela. Personalmente siento que sí nos fortaleció mucho". (E3H)

La práctica escolar, además de que permite poner en acción los conocimientos teóricos, también genera conocimientos que les serán útiles en el resto de sus asignaturas, pues estos podrán ser relacionados con el quehacer concreto de los trabajadores sociales: "La práctica comunitaria me gustó muchísimo (...) los conocimientos que me transmitió el profesor me han servido para guiar muchos trabajos de varias materias y me sirvió durante toda la formación" (E8M). Como señala Ranciére, se trata entonces de aprender algo y relacionarlo con el resto, lo cual es fundamental para superar el aprendizaje parcializado que suele caracterizar a su formación académica, como se explicó antes.

La práctica escolar es también el espacio en el que se aprende del error que, desde nuestra perspectiva, es un constitutivo del acierto. Al ser su primer contacto con la realidad, los estudiantes se incorporan a la práctica con una serie de conocimientos que habrán de ir adecuado a las situaciones-problema que enfrentan y no siempre resultará como lo habían imaginado, por lo que el error puede utilizarse como un dispositivo de aprendizaje si se reflexiona sobre el mismo y se cuestiona por qué sucedió y cuáles son las opciones para continuar el trabajo en la práctica, como afirma una estudiante: "(...) para que veas el error, para que aprendas que las cosas deben prepararse de otra manera y llevábamos espacios de reflexión que eran sobre eso" (E4M). Entonces, como señala Meirieu (2004), se trata de ayudar a los alumnos a "*detectar* sus errores, a *analizarlos*, a encontrar los medios para *ponerles remedio* y a *transferir* las experiencias de este proceso para no volver a equivocarse" (p.71). Es decir, la práctica escolar representa una oportunidad para que el estudiante comprenda que una situación puede tener diversas maneras de ser abordada. Este aprendizaje comienza conociendo las propuestas que ya se han utilizado para intervenir en un problema, para analizarlo críticamente, identificando la manera en la que fue problematizado, los actores involucrados, las estrategias utilizadas, lo cual



fortalece la capacidad de análisis y crítica de los estudiantes. Posteriormente, ellos tendrán que proponer una estrategia de intervención que requiere echar mano de los conocimientos adquiridos hasta el momento, así como de su capacidad creativa: "O sea, plantearte cosas que ya están en la realidad y tú volverlas a pensar (...) y el Trabajo Social no se puede basar en lo mismo, tienes que aprender a pensar sobre el cambio que quieres hacer" (E4M).

La práctica también implica un cambio en las relaciones de los estudiantes, quienes refieren que en algunos casos la relación con los docentes se modifica, estableciendo lazos más cercanos porque se trata de grupos más pequeños que conviven una mayor cantidad de horas juntos. Del mismo modo, la práctica desarrolla en ellos el sentido de la responsabilidad profesional, incluso a contracorriente de algunos docentes, como lo explica un estudiante:

Mi maestra, como persona era muy buena, pero como docente sí me dejó mucho que desear (...) Parecía que quien llevaba los talleres, era yo (...) Me encargué de buscar un centro de trabajo en donde pudiéramos desarrollar nuestra práctica (...) La maestra quedó muy formal en que nos iba a acompañar y pues nos tuvimos que *fletar* solos. Esta debilidad de la maestra me sirvió a mí como una fortaleza para poder sacar adelante el trabajo. (E7H)

Es decir, el hecho de que el docente no asuma la corresponsabilidad del proceso formativo propicia, directa o indirectamente, que los estudiantes tomen su propia dirección. Es así como la práctica enfrenta a los estudiantes a la responsabilidad de actuar bajo su propio criterio, debido a que el trabajo con la población les implica la toma de decisiones antes y durante su intervención. Los resultados que van obteniendo los llevan a procesos reflexivos que les permiten modificar su forma de pensar y de actuar. A nivel personal, aseguran que potencian su capacidad de liderazgo, creatividad y comunicación verbal, como se aprecia en lo dicho por un estudiante:

Él era el docente, sin embargo nosotros decíamos "tal" y entonces nos ayudaba a tomar el liderazgo y nos impulsaba a ser creativos (...) entonces para mí las prácticas fueron lo más importante en cuanto a los conocimientos, porque allí ponías a prueba lo que sabías, además de la forma de convivir con los demás. (E3H)

Dejar actuar a los estudiantes en la búsqueda de sus propias formas de hacer Trabajo Social, requiere de una disposición del docente para lograr que sean los ellos quienes generen sus propios conocimientos, los pongan a prueba y los reformulen: "Haré cuanto pueda por ayudarte; te proporcionaré instrumentos, consejos, medios y métodos (...) pero te remitiré siempre a tu propia decisión, porque solo ella puede hacerte progresar, solo ella puede permitirte crecer" (Meirieu, 2007, p.25), por lo que se trata de propiciar la corresponsabilidad entre sujetos.

Los compañeros de las prácticas se constituyen en grupo de referencia, además de que fortalecen los vínculos que conservan, la mayoría de las veces, para el resto de la carrera. Este reforzamiento se da a partir de la consideración de que el profesor cumple solo un papel de guía del proceso y son ellos con sus compañeros los que enfrentan la responsabilidad de vincularse con la población que conforma el grupo de trabajo de su práctica, lo cual es un factor fundamental para la construcción de la autonomía de los sujetos que, como se aprecia, se conforma justo en relación con los otros.

El acercamiento con los sujetos en una situación social conflictiva les permite sensibilizarse sobre las realidades adversas, algunas de las cuales habían abordado teóricamente y otras más que ni siquiera conocían. Ello los lleva a aprender de los sujetos y sus situaciones problemáticas pero, sobre todo, a pensar cómo intervenir para lograr modificarlas:

[La práctica] me ha enseñado de todo, cómo miran las personas las problemáticas, las diferentes perspectivas y te das cuenta cómo se relacionan las personas y te enseña a relacionar la teoría (...) Te enseña y te empuja a que tienes que independizarte y valerte por tí mismo. (E2M)

Los contextos adversos en los que se realizan las prácticas confrontan a los estudiantes con lo justo o injusto de la situación que viven determinados sectores de la población. Estos contextos también se caracterizan por ser ambientes violentos en los que se manifiestan problemas de todo tipo como adicciones, prostitución, pobreza, corrupción, exclusión, discriminación, todo lo cual provoca un cambio importante en los estudiantes, como lo expresa uno de ellos:

Cuando llegué a esa realidad fue muy impactante para mí ver que hay situaciones deplorables (...) entonces fue ese choque y de ahí me cambió el chip (...) y es que te vuelves más humano, más empático ante las situaciones. (E5H)

Es decir, se genera un proceso de problematización de la realidad a través de cuestionar lo dado y reflexionar acerca de cómo podría generarse un cambio de dichas circunstancias. Ello es un elemento clave para reforzar en los estudiantes el sentido de responsabilidad y compromiso social, ya que ahora no se trata solo de cumplir con una tarea y entregar, o no, trabajos escolares, sino de buscar cómo intervenir profesionalmente para contribuir en la modificación de dichas circunstancias adversas. Es decir, la relación con la población refuerza su compromiso social e identifican la necesidad de establecer relaciones de reciprocidad, en un reconocimiento de que los otros también participan en la modificación de su circunstancia, con lo cual podemos hablar de un proceso de alteridad, en el que no sólo reconocen al otro como un igual, sino que además los estudiantes se ven interpelados por la realidad. En esta experiencia, los jóvenes-estudiantes fortalecen sus vínculos con la población, o la comunidad como algunos la denominan; afianzan sus lazos de confianza con los actores sociales con los que interactúan, ya sean de carácter social o institucional y, además, les permite comenzar a establecer relaciones entre sujetos, sin subestimación, ni estereotipos de por medio, como señala una estudiante:

Aprendí que no debemos subestimar y estereotipar a las personas (...) La 27 es una secundaria donde llegan chicos “rudos” y también llegan los expulsados de otras, incluso una profesora nos dijo que nos fuéramos con cuidado y que nos impusiéramos, pero me di cuenta de que no y que es la manera en la que tú trabajas con la que puedes lograr algo, un cambio. (E8M)

Desarrollan entonces un compromiso con la profesión y con la sociedad, más allá de solo verlo como un adiestramiento académico que les podría retribuir económicamente y de manera individual, al ingresar a un empleo, para asumirlo como un proceso formativo con compromiso social:

(...) que no sea nada más una herramienta para generar dinero y sobrevivir en esta sociedad, sino que a partir de mí y de mi formación hacer algo para generar algunos cambios. (E6H)

La práctica escolar en espacios institucionales les permite conocer de cerca el ejercicio profesional que desempeña un egresado de la licenciatura y si bien en muchos de los casos puede resultar poco alentadora debido a que se trata mayoritariamente de realizar actividades administrativas, la creatividad que han desarrollado en su formación los lleva a plantear alternativas para dicho ejercicio profesional, como

señala un entrevistado: "Uno puede hacer no solo lo que te da el marco institucional (...) puedes crear una investigación (...) reforzar más los conocimientos que se te estaban olvidando. (E6H)

### **b) La formación teórica**

En los procesos de aprendizaje, un problema frecuente en Trabajo Social es la ruptura entre teoría y práctica, muy vinculado al hecho de que la concepción generalizada que se tiene de la carrera es más bien como una actividad práctica, como se señaló antes. Sin embargo, justo se puede apreciar una manifestación del logro de autonomía intelectual cuando los jóvenes estudiantes dejan de repetir textualmente lo que dicen los autores y logran apropiarse de los conocimientos de manera integrada; cuando establecen una relación dialéctica entre teoría y práctica; cuando son capaces de relacionar los conocimientos que adquieren de manera fraccionada en las diferentes asignaturas, para manejarlos de manera articulada. De igual forma, argumentar y refutar les permite construir su propio criterio. El estilo de enseñanza utilizado por los docentes juega un papel importante, siendo el más efectivo aquel que conjuga la teoría con la práctica, ya sea a través de la ejemplificación, de la ejercitación, del planteamiento de casos y problemas para su resolución, así como todas aquellas estrategias que permiten a los estudiantes comprender el conocimiento teórico y reformularlo para utilizarlo en la práctica: "Los [profesores] que hacían ejercicios o exposiciones, son más prácticos y te ponen ciertas técnicas, y hacen aprender mejor (E5H)", es entonces esta posibilidad de articulación teoría-práctica la que hace que los estudiantes incorporen los conocimientos a su propio bagaje, lo cual les permitirá echar mano de dichos conocimientos en otras asignaturas y en circunstancias extraaúlicas que así lo requieran.

Conforme avanzan en su proceso formativo, los jóvenes establecen relación con estudiantes de otras carreras universitarias que los lleva a compararse con ellos en cuestiones académicas en donde la mayoría percibe que como trabajadores sociales cuentan con muchos conocimientos para el trabajo directo en campo con los sujetos, pero también notan que no cuentan con suficientes fundamentos teórico-metodológicos para fundamentar su intervención, como se afirma en el siguiente testimonio:

Compañeros de ciencia política y filosofía saben bastante, leen bastante y por esa situación pienso que yo no sé nada, pues yo me hago una sola lectura en todo el semestre (...) en otras carreras tienen ese hábito de estar preparándose. (E5H)

Como se aprecia, además, existe una valoración desigual entre los conocimientos teóricos y los conocimientos empíricos, sin considerar que sólo pueden existir de manera conjunta.

Una de las asignaturas teóricas que destacan como muy importante es la de investigación social, la cual representa el primer acercamiento a las realidades sociales y abona a la construcción de la autonomía al colocar al estudiante en la necesidad de buscar en diversas fuentes lo que otros han dicho acerca de determinada situación problemática; también los hace distinguir las diferentes posturas que existen para explicarlo, pero, sobre todo, los enfrenta a dar su propia interpretación, a aprender a apoyarse de los autores pero no para repetirlos, sino para fundamentar sus propios puntos de vista y comprender la realidad, como señala un estudiante entrevistado:

Te dicen: ‘ve, busca, investiga y debe ser un concepto que esté de acuerdo con lo que tú piensas, lo que tú quieres plasmar y ve pensando cómo lo vas a sustentar teóricamente’ (...) y creo que es esa habilidad de empezar a escribir, decir lo que quieres exponer en este tema (...) lo que tiene que ver una cosa con la otra. (E4M)

Este ejercicio didáctico les permite desarrollar la capacidad para articular los conocimientos que van adquiriendo, con la consecuente reconstrucción y adecuación. Para lograrlo, la creatividad que los docentes fomentan en los estudiantes juega un papel crucial, pues es lo que les permite trascender la simple repetición:

Una maestra nos hizo buscar tesis, cuando empiezo a ver los trabajos de tesis (...) a mí me deja como ¡oh! todo esto se puede hacer con conocimientos separados que después articulas. Creo que de ahí nace mi abrir de ojos, de poner un punto de vista, incluso de retractarte si es necesario (E4M).

Un aspecto de suma importancia para la construcción de conocimientos lo constituye el hecho de tener clara la especificidad del Trabajo Social, alrededor de la cual logran articular el resto de los conocimientos disciplinares en los que se forman, ya que de otro modo no le encuentran sentido ni dirección a los diversos conocimientos que constituyen su formación académica, como señala una estudiante:

Creo que mientras más te acercas a la idea de qué es Trabajo Social, cómo se hace el Trabajo Social, logras centrar porque te están enseñando *movimientos y participación social* (...) Entiendes porque tienes que aprender la teoría *fulanita* para aplicarla después. (E4M)

Es así como la formación que se genera a partir de las asignaturas teóricas es fundamental para las prácticas escolares, las cuales adquieren una riqueza mayor cuando los estudiantes logran articular los conocimientos para interpretar e intervenir en la realidad social desde su propia construcción teórico-práctica.

### **c) La relación con los docentes y otros estudiantes**

Como hemos venido señalando, la autonomía se construye con los otros, tanto con los compañeros como con los docentes, por ello, analizar el espacio relacional que se establece entre estos es fundamental, reconociendo que dicha relación puede ser de alianza o de oposición, pero ambas contribuyen a la formación de autonomía, ya sea porque se ven apoyados por el docente o sus pares o porque deciden oponerse a aquello con lo que no coinciden y entonces van tomando su propio camino.

En cuanto a la interacción con los profesores, los estudiantes reconocen que esta tiene un papel fundamental en la construcción de la autonomía y lo señalan en dos sentidos: la alianza y la oposición.

En los casos en los que la relación con los docentes es de oposición y resistencia, el proceso de autonomía surge precisamente como una reacción a la imposición docente. Al respecto, reconocen una serie de confrontaciones por ideas, por el ejercicio del poder o por las formas de enseñar, que les lleva a tres situaciones posibles: la primera, expresar sus desacuerdos con los planteamientos del docente, asumiendo la consecuencia que ello puede tener en un clima de autoritarismo que, en ocasiones, deriva en la deserción de la asignatura; una segunda situación se refiere al aprendizaje que tienen los estudiantes sobre lo que no se debe hacer y lo que no quieren hacer en un futuro profesional cuando toman la figura del docente como ejemplo opuesto a lo que ellos quisieran ser y hacer; y la tercera, es la pasiva, la que provoca desencanto y desesperanza que deriva en conformismo. Las dos primeras son las que van afirmando la autonomía de los jóvenes estudiantes para argumentar sus propias visiones de la realidad, con lo cual estarán fortaleciendo su independencia intelectual, es decir, cuando el estudiante reacciona y rompe con esta situación y marca el camino hacia la emancipación de su pensar y hacer.

La alianza es aquella relación que les permite construirse como sujetos autónomos debido a que los docentes les motivan a construir su propio criterio, a retomar lo aprendido en clase para considerar las diferentes posturas, pero sin adherirse acríticamente a alguna de ellas y de igual forma propician la mirada crítica de las

situaciones y la construcción de propuestas creativas para intervenirlas. Ello requiere algunas condiciones en los docentes que los estudiantes identifican como el respeto por ellos y sus saberes y el hecho de no pedir que repitan a los autores, sino que formulen sus propias opiniones, reconociendo que "en el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias" (Ranciére, 2006, p. 17). De igual forma destacan que se trata de docentes que no solo se ocupan de la construcción de conocimientos disciplinares, sino también de las relaciones que se gestan en los grupos, lo cual redundando positivamente en la construcción de la autonomía en el aprendizaje como señala un estudiante: "Hay maestros que se interesan más en el aprendizaje y buscan platicar contigo y hay otros que solo dan su clase y hasta ahí". (E3H)

También les identifican como una figura clave para la formación de un criterio propio que se va tejiendo con la capacidad de crítica:

Recuerdo mucho al profesor X que decía: aquí en la Universidad, nosotros les vamos a dar conocimientos y ustedes van a saber lo que toman o lo que desechan'. Esa filosofía me gustó porque veía con otros compañeros que iban con otros profesores y ahí era ley lo que el maestro decía y se casaban con su ideología y no creaban una ideología propia. (E5H)

Otro aspecto que resaltan de la relación con los docentes que contribuyen a la construcción de su autonomía, es la que se refiere a la relación de cercanía que establecen y que trasciende el espacio aúlico y que en ocasiones califican como un vínculo de afecto mutuo, de confianza y/o de amistad. En esta relación destacan la percepción que tienen acerca de que el profesor se interesa por su aprendizaje y eso es lo que provoca que ellos también se interesen por aprender, afirmando con ello una relación basada en la reciprocidad y en el reconocimiento de la otredad.

De acuerdo con el conocimiento que adquieren los estudiantes acerca de los docentes, sus estilos de enseñanza y los aprendizajes a adquirir, comienzan a tomar decisiones con respecto a con quién cursar las asignaturas y también a cuáles darles mayor importancia, de acuerdo con sus intereses formativos, lo cual es una muestra de corresponsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como afirma un estudiante: "No sé si se va a oír mal, pero yo ya empiezo a meter [elegir] profesores más difíciles en las áreas que a mí me gustan y me dejaron de importar ciertas materias que yo consideraré de relleno". (E1H)

En este contexto, la pregunta como mediadora de la relación docente-estudiantes empieza a jugar un papel muy importante en la consolidación del pensamiento autónomo, pues implica la posibilidad de entablar un diálogo con el otro, del que se está esperando su punto de vista, opinión, postura, de ahí la importancia de que los docentes promuevan que los estudiantes se expresen, más allá de repetir los planteamientos teóricos:

Cuando los maestros te dicen: ‘a ver y ¿tú qué piensas? ¿estás de acuerdo con tal autor? ¿qué puedes decir acerca de? (...) ¿tú qué vas a hacer cuando esto ocurra?’ o sea, te dan el poder, por así decirlo, de decir. (E4M)

Y entonces, como afirma Ranciére (2006, p. 33) "Ese es el secreto de los buenos maestros: a través de sus preguntas, guían discretamente la inteligencia del alumno, lo bastante discretamente para hacerla trabajar, pero no hasta el extremo de abandonarla a sí mismo". Como se aprecia, en todas las situaciones, el papel del docente es fundamental, por lo que un maestro emancipador, como dice Ranciére, es aquel que establece una relación de voluntad a voluntad, reconociendo que en el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias y es esta relación horizontal la que propicia e impulsa el proceso de autonomización de los estudiantes.

En la relación con los compañeros de clases encontramos la misma situación que con los docentes: distinguen una relación de alianza que fortalece su autonomía y que se manifiesta en la posibilidad de crear grupos de estudio para las materias que consideran más difíciles, lo cual es un acto que trasciende el aula y el papel del docente como enseñante. O bien, cuando fortalecen y valoran el trabajo en equipo en donde cada uno asume una responsabilidad y sabe que lo que haga o deje de hacer lo afecta a él pero también al resto del equipo, por lo que su responsabilidad se afirma en función del compromiso que establece con los otros, como afirma un entrevistado:

Fue cuando conocí a mis compañeros y entonces con ellos me sentí muy conforme porque yo siento que me apoyaron cuando no entendía algunas cosas y eran también los que me motivaban para seguir estudiando y formarme más. (E6H)

Situaciones de este tipo modifican su perspectiva inicial del otro como competencia debido a que son muestra de que es posible establecer relaciones de confianza y libertad para la expresión de sus ideas, argumentos y dudas. El compromiso de sus pares los impele a comprometerse con ellos, dándose la reciprocidad:



El grupo se acopló bastante bien, entonces me sentía con esa tranquilidad de hablar, participar y bueno, opinar sobre lo que estábamos haciendo y diciendo (...) yo sentía que si decía algo no me lo iban a echar en cara (...) entonces creo que esta cuestión del compañerismo también me sirvió bastante. (E6H)

Señalan que con la interacción cotidiana se va construyendo un ambiente de compañerismo que les brinda seguridad para estudiar; incluso identifican que si bien existe competencia esta fue una motivación para acercarse a procesos de autoformación.

La relación de oposición con los compañeros se da por la competencia y el individualismo que suele presentarse dentro y fuera de las aulas y que se manifiesta en el demérito de la opinión ajena, en la "envidia" o "celo" por la cercanía de algunos estudiantes con los docentes; en las agresiones a quienes intentan integrarse a grupos cerrados, situaciones que los llevan a pensar que "el peor enemigo de un trabajador social es otro trabajador social" y que por lo tanto no pueden confiar; entonces, buscan independizarse por completo de los demás o aislarse para no tener que establecer relaciones de reciprocidad que, según su experiencia, pocos beneficios les reportarán. Aun así, aprenden a responsabilizarse de tareas, tiempos, y a comprometerse, por lo menos, con su aprendizaje individual:

Conforme avancé creo que uno de los retos que ví es que no se puede trabajar en equipo, pues con los mismos compañeros existe mucha competencia, tenemos muchos prejuicios (...) hubo mucho choque con los compañeros, no había unión y solo se buscaba cómo perjudicar al otro en lugar de ayudarlo (E5H).

En síntesis, son tres los elementos formativos que impactan en los estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social y que contribuyen en la conformación de su autonomía: el primero y más importante lo constituyen las prácticas escolares que los confronta con lo que saben y con realidades sociales que los cuestionan personal y profesionalmente; el segundo, son las asignaturas teóricas que nutren a dichas prácticas y les permiten trascender el sentido común y formarse un criterio propio; y el tercero, es el espacio relacional que se establece con docentes y otros estudiantes, tanto en el marco de las asignaturas como fuera de ellas.

#### **4.4 EL CAMBIO: LOS RASGOS DE AUTONOMÍA EN LOS SUJETOS**

Arriesgarse a cambiar, es un paso hacia la autonomización que implica la capacidad de crítica y reflexión así como la auto-valoración. La ruptura con lo dado lleva a problematizar y ello es el camino para modificar las situaciones en las que los sujetos se ven inmersos. En este sentido, es importante señalar que la permanencia en los nueve semestres que dura la carrera de Trabajo Social, aunque en diferentes momentos, intensidades y con diferentes resultados, dependiendo de los procesos formativos por los que transitan, abona a la construcción de la autonomía de los jóvenes estudiantes como se verá a continuación.

La permanencia en la carrera constituye una decisión de los jóvenes estudiantes que se da por motivos personales, institucionales y académicos. Los primeros tienen que ver con las relaciones de amistad que logran establecer en la carrera y que los impulsan a concluirla, así como el compromiso con sus familias para terminar los estudios universitarios. De igual forma manifiestan que terminar una carrera les permitirá "ser alguien" dada esta idea arraigada en los estudiantes y en sus familias del valor social de la educación. Los factores institucionales se refieren al prestigio que les da pertenecer a la UNAM y el contar con ciertos beneficios como seguridad social, becas y transporte. Los motivos académicos que llevan a la permanencia tienen que ver con el interés por ejercer la carrera; por entender lo que es Trabajo Social y su importancia para la sociedad y, por haber identificado un área de intervención laboral de su interés; destacando la importancia que dan a la motivación de los profesores para permanecer en esta hasta concluirla.

Por todo lo anterior es posible afirmar que la Universidad se constituye en ese espacio de formación disciplinar y social en el que los estudiantes se mantienen por decisión propia, motivados por los diferentes factores antes mencionados, lo cual es una clara muestra del proceso de autonomización que han transitado, en virtud de que, como se señaló al inicio de este capítulo, muchos de ellos entran a la carrera sin una toma de decisión consciente y a través de su proceso formativo van modificando esta situación.

##### **a) Perspectivas sobre la construcción de autonomía**

Los jóvenes estudiantes no dudan en afirmar que su paso por la Universidad los modificó de manera sustancial como sujetos y aluden a las diferentes dimensiones que perciben han cambiado y los hacen ser diferentes a cómo eran al inicio de la carrera, siendo lo primero que destacan los cambios personales, señalando que

su proceso formativo les permitió adquirir confianza y seguridad y, por lo tanto, experimentan una revaloración de sí mismos y de sus capacidades y potencialidades, a lo que suelen llamar "mejorar como persona"; o como diría Freire a ser más persona y se construyen un proyecto propio, ya no el impuesto por la familia, los amigos o las instituciones: "Trabajo Social cambió mi vida, me ha hecho una mejor persona, me ha dado muchas satisfacciones". (E7H)

Con relación a la construcción de su autonomía, encontramos tres perspectivas entre los estudiantes:

- ▶ La primera, niega la posibilidad de su construcción ya que se afirma que siempre existe una dependencia de algo o de alguien y que la propia dinámica social no da lugar para lograrla ya que se imponen límites al sujeto como, por ejemplo, el trabajo y lo que en este podrán desempeñar, renunciando a la criticidad, la creatividad, colocándose en un estado de "indefensión".
- ▶ La segunda, afirma que sí es posible construir la autonomía, pero que aún no la han conformado del todo por la dependencia económica que tienen de su familia, factor que los estudiantes consideran decisivo:

Siento que sería autónomo en el momento en el que yo trabaje y tenga un ingreso que me permita poder decidir qué es lo que yo quiero (...) Entonces no soy autónomo porque tengo que rendir cuentas a ellos (sus padres) por el factor económico. (E1H)

Creo que buscar la estabilidad económica es algo muy importante para poder seguir teniendo el control sobre tí, sobre tu vida. (E4M)

Al respecto, no es difícil entender que, en una sociedad en donde lo económico está en el centro, los entrevistados aludan a este como el factor principal sin el cual no pueden considerarse autónomos.

- ▶ Y la tercera perspectiva afirma que han logrado construir uno de los aspectos más relevantes de la autonomía, entendida esta como la capacidad de tomar las propias decisiones, pero sin dejar de considerar que tendrán repercusiones en los otros que los rodean y por ello habrán

de ser responsables socialmente: "Creo que es una capacidad que todos tenemos de poder decidir, de poder elegir qué hacer, cómo actuar, como dirigirte (...) pensando que no vas a afectar a otros" (E4M) o como dice otra estudiante: "Una decisión consciente es saber todas las posibilidades que rodean a esa decisión y cómo puede afectar positiva o negativamente a tu persona y cómo puede afectar a terceras personas" (E8M).

Lo cual hace pensar justo en la perspectiva que ha dirigido este trabajo en torno a que la autonomía, si bien es una construcción del sujeto, sólo es posible en relación con los demás, ya que se trata de una relación dialógica heteronomía-autonomía bajo el reconocimiento de que "Existir, es ser en vida, ser en vínculo, en relación con" (Josso, 2014, p. 745), es decir, que siempre se está en relación con otros y por lo tanto esta autonomía es socialmente responsable o no será.

### **b) Rasgos del proceso de autonomización en los jóvenes estudiantes**

En esa relación de otredad-alteridad, los jóvenes estudiantes afirman que aprenden a escuchar, a expresarse y a establecer diálogos a través de los cuales llevan a cabo el encuentro con el otro. De igual forma, refieren que desarrollan la capacidad de expresión escrita que les permite plasmar su propio pensamiento y no solo repetir lo que dicen los autores, lo cual es una muestra de la capacidad de pensamiento crítico y reflexivo, pues la producción propia sólo es posible cuando el sujeto genera ideas que no habían sido pensadas de esa manera.

Por otro lado, afirman establecer más relaciones sociales, dado que han aprendido a ver al otro como un igual, a interesarse por sus situaciones, a ser más empáticos, por lo que, además, mejoran sus relaciones interpersonales y aprenden a mirarse y reconocerse en los otros, a ser tolerantes y a establecer relaciones de reciprocidad. Aprenden a delegar responsabilidades, a confiar en el trabajo en equipo y a poner límites para evitar conflictos:

Aprendí esta parte de delegar responsabilidades y permitir que estas personas desarrollaran su sentido de responsabilidad porque hasta cierto punto cuando tú les quitas esa parte, pues ellos entran en su zona de confort y eso también les perjudica, eso lo aprendí mucho en la carrera. (E7H)

Otro de los rasgos que conforman su autonomía es lo que podríamos llamar la construcción del sujeto social, en el sentido de que perciben un tránsito del individualismo a la empatía, precisamente en el encuentro con otros que propicia, sobre todo, la práctica escolar, en la confrontación con realidades que no se imaginaban, en las que no habían pensado y que les ayuda a pensar más allá de lo dado. Esto, de alguna manera, los lleva a transitar de la especulación a la acción ya que reconocen que su formación no sólo es para comprender e interpretar la realidad, sino para proponer estrategias de intervención que permitan modificar las situaciones sociales conflictivas y/o adversas y es entonces que pasan de la indiferencia al involucramiento y el compromiso social, asumiendo que son profesionales con capacidad para diseñar el cambio social.

Un rasgo más que logran conformar es la independencia que se refiere a valerse por sí mismo y, por lo tanto, no depender de otros para decidir o hacer algo:

La Universidad me hizo ser más independiente (...) me dio independencia para buscar mis conocimientos, buscar a qué me quería dedicar, el encontrar en los demás esa confianza de compartir ideales y amistades y fortalecer los míos, me dejó habilidades que me ayudan a relacionarme mejor y tener una visión más amplia de analizar todo con la visión social (...) me ayudó a ser más crítico y eso, incluso, lo he podido trasladar a mis relaciones personales y a mi forma de ser con mi familia. (E3H)

Como se aprecia, dicha independencia no sólo se refiere a la formación académica, sino que trasciende al ámbito extraescolar, considerando amistades, familia y comunidad, lo cual resulta interesante en el sentido de que no aluden a la autosuficiencia que de algún modo los aislaría de sus grupos sociales al considerar que ya no necesitan "de nadie", sino que se refieren a la independencia para interactuar con éstos.

Los estudiantes declaran que su proceso formativo universitario les permite modificar su visión acerca de los problemas y conflictos que enfrenta la sociedad actual, problematizando lo que se presenta en apariencia para interpretar y actuar, lo cual es una manifestación del pensamiento crítico, que es entendido como la capacidad de pensar por sí mismo, con un criterio propio, aprendiendo de los errores: "La universidad te da conocimientos y eso te da criterio y ese criterio te da la posibilidad de tomar decisiones conscientes y eso propicia que seas autónomo". (E8M)

Los jóvenes estudiantes se asumen capaces de utilizar la diversidad de conocimientos con los que fueron formados para dar cuenta de la situación-problema en la que intervendrán. Se interesan por conocer lo que pasa en la realidad y se sensibilizan ante las realidades adversas: "Mi perspectiva cambió, la forma de ver las cosas en la cotidianidad (...) y en cuanto a las relaciones, tengo otra visión y establezco otra comunicación" (E2M). Como se aprecia, cambian su perspectiva inicial de las situaciones y de los sujetos, abriéndose a las ideas y concepciones de los demás, eliminando los estereotipos, lo cual les permite establecer relaciones de sujeto a sujeto. En este proceso, se da una revaloración de la carrera, destacando el papel que en ello tienen los docentes: "Una profesora con mucha pasión por el trabajo social contagia esas ganas de hacer una transformación de la profesión, así como de dejar de ser el *patito feo* de la Universidad, de que nadie te conozca como profesión" (E7H). Y, dada la complejidad que representa trabajar con procesos sociales y con sujetos, destacan que se requiere de una serie de conocimientos específicos para comprender la dinámica social y, más aún, para intervenir en ella, como afirma un estudiante: "(En ingeniería) es mucho más fácil entender unos códigos y sólo aprenderlos y escribir en una computadora en su lenguaje, que intentar meternos a esta cuestión de las problemáticas sociales que estamos viviendo" (E6H). Lo cual se entrelaza con un fortalecimiento del sentido de pertenencia a la carrera y, por lo tanto, un compromiso con esta como lo manifiesta un entrevistado:

Entonces, si tú hiciste el compromiso y estás en la máxima casa de estudios, ¡que se demuestre y se vea que estás al nivel! Y algo que yo he visto de los compañeros es que dicen: 'hay que posicionar la carrera y que Trabajo Social sobresalga' pero si no das el esfuerzo para que se visualice tu trabajo, ¿cómo quieres que se posicione? Para ello hay que trabajar. (E1H)

Al respecto, reconocen que conforme avanzan en su proceso formativo adquieren un mayor interés por las asignaturas que cursan, leen más de lo solicitado por el docente y el aprendizaje se hace por el gusto de saber más. Una vez que se asumen como co-responsables de su proceso formativo mejoran la comprensión de la teoría al relacionarla con la práctica que desarrollan y de igual modo trabajan en el fortalecimiento de la criticidad al cuestionar lo que se les presenta en las clases teóricas, dado el contacto que tienen con las realidades sociales.

Inclusive, se asume un compromiso como gremio, lo cual significa el tránsito del individualismo a la colectividad, con la idea de pertenecer a un colectivo que puede trabajar en conjunto:

Aprendí que Trabajo Social puede hacer muchas cosas si nos sabemos organizar, si dejamos nuestros egos de lado, si aceptamos escuchar las propuestas y trabajar en equipo (...) me quedó muy claro que Trabajo Social es lo que quiero hacer y que juntos podemos levantar el gremio si nosotros queremos. (E7H)

Además de su compromiso con la carrera, su proceso formativo les permite comprender la importancia del Trabajo Social en la realidad actual pues los análisis de la misma muestran que uno de los principales problemas sociales actuales es, como señalamos antes, la fragmentación y ruptura del lazo social y así van creando una conciencia social en torno a que ser profesionales del Trabajo Social los compromete a diseñar intervenciones que provoquen cambios en dicha problemática social.

Por todo lo anterior, es posible afirmar con Ducoing (2013, p.58) que "todo proceso formativo ha de ver en la autonomía del sujeto tanto su columna vertebral, como la brújula que oriente su despliegue", pues los rasgos antes descritos se fortalecerán y consolidarán si existe una manifestación explícita de que la autonomía de los jóvenes-estudiantes es la principal razón de ser de los procesos formativos universitarios.

### **c) La autoformación**

En los procesos formativos, la autonomía en el aprendizaje se relaciona con el interés por el conocimiento más allá de lo solicitado por los docentes, así como la capacidad para articular los conocimientos que se adquieren de manera parcelada, como señala un estudiante: Y luego yo decía: ¿para qué me están enseñando algo de sociología si no lo estoy viendo aplicado a Trabajo Social? Pues yo veía las materias aisladas y ya hasta después uno le tiene que buscar el sentido (E1H). Es ese sentido que el estudiante construirá con los conocimientos que adquiere el que le permite formar su propio criterio y hacer aportaciones originales.

Para ello requiere, también, de haber construido su capacidad de iniciativa que alude a una actitud activa, propositiva, en la que no se depende de que los demás indiquen lo que se tiene que hacer y no se conforma con repetir lo que ya se ha dicho o hecho, sino que se proponen formas alternativas de pensar y de hacer, como lo expresa un estudiante: "No quedarme o conformarme con lo que me plantean hacer, sino sacar yo mis herramientas de todo este conocimiento de mi formación para hacer (...) no estar dependiendo que alguien diga qué es necesario, sino ser más propositivo" (E6H). Para lo cual es indispensable apropiarse de formas de pensar y no solo de contenidos, lo que se articula con la capacidad creativa y con un proceso de autoformación en el

que no se depende de la dirección del docente y se refiere a hacer algo más de lo que marca la institución escolar. Aprender a investigar por su propia cuenta es clave para su autonomización, pues como señala Freire (2012, p. 28): "(...) en las condiciones del verdadero aprendizaje, los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y reconstrucción del saber".

Cuando nos referimos específicamente al proceso de autonomización, ello implica invariablemente asumir la responsabilidad del propio proceso formativo y en este sentido encontramos referencias al hecho de completarlo a partir de la propia iniciativa, de la autoformación: "Creo que una opción siempre ha sido revisar los temas y estudiar más por tu parte, porque ya cuando realmente me tocaba hacer exámenes de las materias era cuando podía retomar los temas por mí mismo" (E3H). Situación que resulta clave en el proceso, debido a que se pone en juego la propia voluntad de aprender, el interés por conocer, asumiendo que si no hay deseo de saber, no hay saber posible: "actuar sin voluntad o sin reflexión no produce un acto intelectual" (Ranciére, 2006, p. 59).

Esta autoformación les abre la posibilidad de participar con mayor frecuencia en las clases y de cuestionar, ya que cuentan con una mayor diversificación de conocimientos; asimismo, les permite reflexionar y pensar en lo que hasta entonces no habían pensado y establecer diálogos tanto con profesores como con sus compañeros. Por otra parte, señalan que este criterio propio les posibilita la toma de decisiones, la independencia del docente y la adquisición de otros aprendizajes, que tienen que ver con el respeto a la diversidad y el cuestionamiento a la subordinación que se establece con docentes, compañeros y la familia misma:

(...) la autoformación se gesta a partir de las prácticas por las que el sujeto asume la orientación de su propio proceso educativo y se autonomiza, como una respuesta ante el cuestionamiento y el desencanto de la heteroformación ampliamente institucionalizada. (Dumazdier, citado por Yuré, 2004. En Ducoing y Fortoul, 2013, p. 62)

La formación extracurricular no es tan frecuente en los estudiantes de Trabajo Social. Las razones que dan para ello tienen que ver, principalmente, con dos situaciones: la primera, y más frecuente, es la relacionada con la distancia entre su domicilio y la escuela, que, como se señaló antes, puede implicarles hasta cuatro horas de traslados, por lo que permanecen en la escuela solo el tiempo de clases y aquel que requieren para la realización de algunas actividades relacionadas con



estas, como el trabajo en equipos, la consulta de textos en la biblioteca y el uso del centro de cómputo, destinando muy poco tiempo al uso de otros espacios formativos, culturales y recreativos que les ofrece la UNAM. Las actividades extracurriculares más frecuentes suelen ser la asistencia a eventos académicos (conferencias, seminarios, pláticas) que se dan dentro del horario escolar y los cursos intersemestrales: "Esta cuestión del tiempo y la distancia de mi casa y de la escuela no me permitió meterme aquí a algunos talleres, cursos, ni siquiera al fútbol" (E6H), lo cual sin duda va en detrimento de una formación integral de los jóvenes-estudiantes, siendo esta una tarea pendiente.

En este proceso de autonomización son los momentos disruptivos los que abren la posibilidad de recuperarse como sujetos, de transitar de la sujeción a la liberación, justo en el camino de la búsqueda de resolver la tensión que presenta dos o más elementos que son incompatibles y que obligan a una toma de decisión, mediada por la propia confrontación, el asombro, la inconformidad. En ello, se considera que los procesos formativos influyen de manera definitiva y destacan el papel específico de la UNAM: "Por ejemplo, a los compañeros que vienen del sistema de la UNAM les enseñan mucho lo de la autonomía, lo de expresarse y a los que venimos de otros bachilleratos, no tanto" (E2M). Reconociendo que los aportes de la Universidad van más allá de los conocimientos disciplinares y de las aulas: "La Universidad sí (contribuye a ser autónomo) pero no nada más el plan de estudios, sino todas las experiencias que conlleva la vida universitaria". (E4M)

Como hemos dicho, la autonomía supone un proceso que, por supuesto, va más allá de los espacios universitarios, pues al salir del espacio escolar es cuando se manifiesta lo que se ha aprendido. Una de las expresiones más claras de que se ha construido y fortalecido el proceso de autonomía se relaciona con la participación en ámbitos extraescolares: "Un aprendizaje solo es emancipador en la medida en que sus adquisiciones sean transferibles, (...) sean utilizables fuera del control del enseñante y de la misma situación de formación permite de veras la emancipación del sujeto (...)" (Meirieu, 2007, p.112) y es esta dimensión la que se abordará a continuación.

#### **d) Participación escolar y social**

En lo que se refiere a la participación en el aula, se identifica que la formación universitaria provoca en los estudiantes la necesidad de establecer una congruencia entre el pensar y el actuar, lo cual logran cuando articulan la teoría con la práctica y la asumen como una unidad, es decir, al comprender que no es posible desarrollar una intervención profesional sin tener conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos.

Por otra parte, identifican que con mayor frecuencia manifiestan sus desacuerdos con los puntos de vista de autores, docentes y compañeros y por ello tienen una mayor participación, en la que colocan las ideas que han ido construyendo durante su formación académica.

En lo que se refiere a su participación social, un aspecto que influye en ello es el reconocimiento de la reciprocidad en las relaciones interpersonales, con la institución y con la sociedad:

Participé en las jornadas de orientación porque a mí me ayudaron a ver toda la oferta educativa de la UNAM; (...) cuando necesitaban que alguien organizara actividades para retribuir (el transporte gratuito que brinda la UNAM) organizamos jornadas de limpieza, deportivas y jornadas que tenían que ver con género (...) y también eventos culturales. (E4M)

Es decir, este asumirse como sujetos sociales, con compromiso colectivo, los impele a involucrarse en asuntos de trascendencia social. Al respecto, habrá que considerar que los jóvenes estudiantes entrevistados representan una generación marcada por dos situaciones que conmovieron la conciencia social nacional: la desaparición de 43 estudiantes de la Normal de maestros de Ayotzinapa, la cual provocó una movilización social justo cuando ellos estaban cursando sus primeros semestres de los estudios universitarios (26 y 27 de septiembre de 2014) y, por otro lado, se enfrentaron a las situaciones que provocó el sismo del 19 de septiembre de 2017, mientras cursaban el último semestre de la carrera y que, de igual forma, llevó a una importante movilización social. A continuación, se verá cómo, a pesar de que la sociedad actual se caracteriza por un desinterés generalizado por lo social, a partir de su proceso formativo universitario, los jóvenes estudiantes modifican su participación social.

Con relación a la participación de los estudiantes durante el inicio de su formación académica, encontramos tres formas de manifestarse: la primera refiere a la indiferencia por no entender la problemática y, cuando mucho, una participación parcial y ocasional debida a la falta de organización social; creyendo que esta proviene de los demás, no de los propios sujetos, como señala un estudiante: "Sin embargo, la organización que tuvimos no fue muy buena y entonces mi decisión fue decir: ¡ya no! (...) creo que, como dice el dicho: mucho ayuda el que no estorba". (E3H)

Una segunda manifestación se refiere a la empatía con la causa, por tratarse de jóvenes estudiantes como ellos, así como el querer experimentar su inclusión en un movimiento social siguiendo el ejemplo de compañeros de semestres más avanzados:

El de Ayotzinapa me tocó justo cuando estábamos en la materia de *movimientos y participación social* y fue un sentimiento de empatía con los estudiantes porque yo soy estudiante, ellos exigían algo y yo también, en algún momento, he exigido cosas y a ellos les pasó eso y a mí no (E4M).

Y una tercera, en la que se identifican desde el principio con los problemas de la sociedad y por lo tanto les interesa aprender sobre las formas de participación social, asumiendo que ello es parte de su identidad como profesionales del Trabajo Social:

Con Ayotzinapa tuvimos la oportunidad de -bueno aquí de manera institucional o al menos con los compañeros- acudir a las marchas que se convocaban (...) participar como persona consciente de lo que estaba pasando y no de manera altruista, si no a lo mejor por esta parte de Trabajo Social. (E7H)

Por otra parte, la no participación se relacionó, con frecuencia, con la prohibición familiar, casi siempre motivada por el miedo a que los jóvenes se vean involucrados en problemas, dadas las múltiples experiencias y evidencias de la realidad social actual:

Con lo de Ayotzinapa si se me negó completamente (la posibilidad de participar) y pues no puse resistencia, dije: bueno, lo intenté, no me dejaron, pues ini modo!.(E6H)

Tuve muchísimas trabas en mi casa, intentamos quedarnos para hacer la guardia, pero mi mamá y mi papá vinieron por mí a las 12 de la noche y no pude hacer mucho. (E8M)

Aún cuando existe un impulso inicial en parte de los estudiantes por involucrarse en los movimientos sociales, lo cierto es que en la etapa formativa inicial no se distingue una mayor conciencia histórico-social, ni identifican que no se trata de esperar a que los otros se organicen, sino de tomar la iniciativa y de involucrarse.

En cambio, durante la etapa final de su formación, todos los jóvenes estudiantes entrevistados manifestaron haber formado parte de la organización y participación social en torno al sismo ocurrido. Los motivos que los llevaron a involucrarse activamente se relacionan con el compromiso que tienen con la Universidad y con la sociedad, lo cual lograron percibir gracias a que los estudios cursados les ayudaron a modificar su visión sobre la realidad social como se señaló antes.

Esta participación les permitió, como profesionales, reafirmar su decisión de ser trabajadores sociales, así como cuestionarse acerca del papel del Trabajo Social en los movimientos y manifestaciones sociales. Además, representó una oportunidad para poner en práctica los conocimientos adquiridos en la carrera relacionados con: movimientos sociales, investigación social, trabajo con grupos y organización y participación social, como menciona una estudiante:

Ya después de este proceso de formación te identificas, sabes lo que tienes que hacer, lo que a tí te corresponde como estudiante de Trabajo Social, las actividades que puedes apoyar. (E2M)

Los sucesos que pasaron con el sismo sí tuvieron mucho que ver con la formación, me llegué a preguntar ¿qué hace un profesional de Trabajo Social en caso de sismo?. (E4M)

Refieren que esta participación social tuvo que ver con el ejercicio de su libertad e iniciativa debido a que muchos de ellos se volvieron a enfrentar al recelo de sus familiares para que se involucraran en las tareas de apoyo, sobre todo, por temor a que sufrieran algún percance de seguridad que los pusiera en peligro; sin embargo, en todos los casos, fueron capaces de tomar sus propias decisiones e involucrarse en diversas acciones:

Ya no pedí permiso, eso fue lo que pasó (...) mi papá sabía que no podía impedírmelo. (E2M)

Al principio creo que les preocupó (...) pero sabían que lo iba a hacer y no me pusieron muchos peros y después cuando ya iba más seguido a la Magdalena, fue cuando hubo un poco de problema porque mi papá, que es el que subsidia mis gastos actualmente, me cuestionaba, pero seguí participando. (E7H)

Todo lo cual se relaciona indudablemente con el fortalecimiento de la conciencia colectiva que se van formando en la carrera y a la cual se ha aludido en diversos apartados del presente trabajo.

### **e) Horizontes de posibilidad**

Una vez concluida la carrera, los jóvenes-estudiantes universitarios se plantean objetivos en el corto, mediano y largo plazo, lo cual es fundamental para hablar de sujetos autónomos: "La idea de proyecto supone la existencia de un sujeto capaz de definir un futuro como opción objetivamente posible y no como mera proyección arbitraria". (Zemelman, 2011, p. 16)

Los estudiantes se refieren, en primera instancia, a las acciones a emprender para la obtención del título de licenciados (servicio social, cómputo, inglés, proceso de titulación, etc.), es decir, su proyección llega, por el momento, sólo hasta la conclusión del nivel universitario. Otros refieren su interés por cursar estudios de posgrado como la especialidad, maestría y el doctorado:

Pienso seguir estudiando (...) una especialidad en salud mental, trabajar un tiempo (...) en tres años estudiar francés porque también aspiro a tomar una maestría en Canadá sobre, igual, Trabajo Social. (E6H)

Titularme, después quiero estudiar una maestría (...) también quiero estudiar un doctorado y quiero estudiar otra carrera en la medida de lo posible (...) quiero regresar a esta Escuela como docente. (E7H)

Algunos más piensan en su incorporación al campo laboral, en puestos relacionados con lo que estudiaron, pero la incertidumbre ante la situación actual del mercado laboral, la cual ya fue señalada con antelación, es una constante manifestada por los jóvenes entrevistados:

Lo que tengo pensado en primera instancia es mi servicio en marzo y quiero trabajar, necesito trabajar y posteriormente titularme (...) me gustaría mucho poder insertarme en alguna ONG de primero, segundo o tercer piso, pero pues no sé si haya oportunidad. (E8M)

La mayoría expresó su expectativa de ejercer en un trabajo que les permita desplegar los conocimientos adquiridos durante su formación universitaria, conscientes de la necesidad de incidir en las problemáticas que caracterizan a nuestra sociedad.

Finalmente, se aprecia un proceso de "desprendimiento" de la UNAM, al considerar que han concluido un ciclo y eso puede ser uno de los factores de su incertidumbre, ya que para muchos es el momento final de su formación académica, que, en términos reales, estuvo presente en sus vidas durante un largo periodo:

Sí es un golpe; la realidad es que la UNAM te estuvo protegiendo, te estuvo cuidando, te estuvo nutriendo y ahora te va a soltar y ahora lo tienes que hacer tú solo. (E4M)

Creo que regresamos a nuestra etapa de adolescentes donde estamos otra vez con esa incertidumbre. (E1H)

Esta conciencia de que ahora les corresponde asumir sus propias responsabilidades, sin la tutela de la escuela y sus docentes, nos permite afirmar que es también una manifestación de ese proceso de autonomización en el cual el sujeto reconoce que tiene que actuar de acuerdo con sus propias determinaciones. Lacan lo refiere en términos de un proceso de *separtación* (separación y partición) en el que se hace duelo por algo que ha sido un soporte subjetivo y señala que también es, de algún modo, un momento posibilitante de alternativas. En definitiva, esta separación de la institución escolar, en donde se tejó una situación de heteronomía-autonomía, y en donde se vivenció una parte importante de la vida de los jóvenes-estudiantes, es un paso más en el proceso de autonomización de los sujetos sociales, mediado por los procesos formativos que en ella se vivenciaron.

# REFLEXIONES FINALES

## REFLEXIONES FINALES

---

Todo acercamiento a los fenómenos educativos habrá de enmarcarse en la realidad social actual que, de variadas formas, condiciona su desarrollo y le impone retos a afrontar. El modelo económico que rige el contexto actual basado en la competencia, tiene repercusiones sociales entre las que destaca el individualismo que permea una parte significativa de las relaciones sociales. En una sociedad individualista, todas las responsabilidades son atribuidas al individuo: si tiene o no empleo, si accede o no a la educación, se hace ver como un asunto de "esfuerzo" personal, sin asumir que el sistema es quien genera dicha exclusión.

Consecuencia de dicho individualismo se genera la fragmentación del lazo social, la cual puede explicarse por la atomización de los sujetos sociales en individuos que buscan a toda costa conseguir un lugar en la estructura económica y social. Situación que por supuesto permea el ámbito educativo, en donde se impone el credencialismo y la competencia, lo cual se instala en el imaginario educativo como una necesidad por "ser el mejor" para obtener los escasos lugares ofertados; situación que conduce a establecer relaciones de competencia y a proyectos individuales, no compartidos con los demás.

Si una aspiración histórica es la construcción de una sociedad democrática, habrá que reconocer el papel fundamental que en ello puede tener una institución educativa donde se pongan en práctica formas democráticas de convivencia. Ello requiere una serie de modificaciones, sobre todo en las formas relacionales, entre las que destacaremos, la eliminación del autoritarismo y de las relaciones verticales entre sus miembros, lo cual abrirá la posibilidad para la construcción de verdaderas comunidades escolares; la modificación de la concepción de la institución escolar como lugares de reclusión o de castigo, para concebirla como un espacio social de creación de conocimientos, de desarrollo de capacidades, de autonomización de sujetos.



Específicamente la institución escolar universitaria debe asumir su papel en la formación de sujetos sociales que participan activamente en las diferentes dimensiones de la realidad y no solo como trabajadores que se incorporan al sistema productivo, lo cual es todo un reto en nuestros tiempos, en donde el mercado laboral suele influir de manera definitiva en la dirección que tomará la formación de profesionales, de ahí que desde hace algunas décadas las Ciencias Sociales y Humanidades han sido de algún modo desplazadas e incluso se les ha considerado *inútiles*, dada la visión utilitarista e inmediatista.

La formación que se brinde en la Universidad habrá de ser multidimensional: en la dimensión política para incidir en la formación de ciudadanos; en la económica para contar con sujetos productivos, y en la social habrá de formar sujetos partícipes y corresponsables del proyecto democratizador. En este sentido, se reconoce la importancia de la obtención de conocimientos específicos de una ciencia o disciplina, pero también habrá que reconocer la importancia de formar y fortalecer la capacidad de crítica, la reflexión, el análisis, así como el desarrollo de habilidades relacionales como la confianza, el trabajo colectivo, la negociación, la tenacidad, el compromiso, pues de otra manera se corre el riesgo de que los estudiantes se constituyan en profesionistas que solo repiten contenidos y conocimientos que no son capaces de adecuar cuando las circunstancias cambian, debido a que no los han hecho suyos, no los han comprendido para ser capaces de transformarlos dependiendo de la realidad a la que se enfrenten.

En la UNAM, la autonomía aparece en su esencia conceptual como institución educativa para no depender de fuerzas políticas externas y para rechazar el autoritarismo interno, por lo que es un rasgo identitario que tendría que retomarse siempre, en todos los procesos educativos que en ella se promueven. Es decir, en su funcionamiento macrosocial existe (antes y recientemente) una férrea defensa de su autonomía, de su capacidad para autogobernarse, lo cual tendría que reflejarse en la vida cotidiana escolar, en el nivel microsocial, en donde se dan los procesos formativos específicos. Ligada a esta autonomía, encontramos la libertad, autodeterminación, autogestión, democracia, como valores identitarios de nuestra Universidad que habrá que retomar en la formación de los jóvenes estudiantes.

Reflexionar sobre la autonomía de los sujetos requiere fundamentarse en un enfoque filosófico que nos lleve a cuestionarnos de manera profunda acerca del fin de la formación universitaria; a poner en cuestión los procesos en los que se privilegia la acreditación por encima del aprendizaje, la transmisión por sobre la construcción del

conocimiento, la repetición de contenidos en detrimento de su aprehensión para ser utilizados en situaciones prácticas, cotidianas, escolares y extraescolares. En este contexto, el presente trabajo pretende ser un aporte al ámbito de la investigación educativa que tiene como centro de interés aquellos procesos formativos en los que se considera a los estudiantes como autores de estos y suscribe la propuesta planteada por autores como Ducoing de poner especial énfasis en investigaciones acerca de los fines y propósitos de la educación en el contexto actual, trascendiendo las preocupaciones de carácter meramente técnico e instrumental.

Partimos del principio de que formarse para aprehender contenidos es importante y que es imprescindible que en ese proceso se propicie de igual manera la formación de capacidades intelectuales para reflexionar, problematizar, cuestionar, argumentar, dialogar. Para la libertad de expresión y el debate, la creatividad y la innovación, que fomenten la construcción de un criterio propio con capacidad de discernimiento para la toma de decisiones y que en su conjunto forme en los sujetos una capacidad de anticipación e intervención en la dinámica social. De similar importancia será que los estudiantes aprendan y vivencien formas específicas de relacionarse con los otros como la cooperación, la solidaridad, la empatía y la reciprocidad, que son la posibilidad para la construcción de una sociedad diferente, que trascienda el individualismo y la competencia en la que hemos sido mayormente socializados.

Como hemos asumido en este trabajo, la autonomía es un proceso multifacético cuya comprensión requiere una mirada epistemológica comprehensiva que dé cuenta de su construcción procesual, por lo que se consideró a la complejidad como el principal referente epistemológico para pensar el fenómeno en estudio en su integralidad. En lo metodológico, se optó por el enfoque biográfico que pone en el centro al sujeto y si bien se refiere a su singularidad, refleja a la colectividad en la que se inscribe y dado que existen diversos estudios sobre el papel del docente en la construcción de la autonomía, se valoró pertinente realizar un estudio acerca del proceso de autonomización desde la perspectiva de los estudiantes. Para dar cuenta de la construcción fue necesario trabajarlo en tres dimensiones temporales: el ingreso a la carrera, la permanencia y el egreso, a fin de dar cuenta, desde la vivencia del sujeto, del proceso construido. Uno de los aprendizajes de este acercamiento metodológico es que la escucha nos hace dejar de ver al individuo cumpliendo un rol, para escuchar al sujeto en su construcción, además de que permitió a los entrevistados reflexionar sobre aspectos a los que habían prestado poca atención.

La construcción de la autonomía de los estudiantes es un proceso que se da a lo largo de la vida, sin embargo, los procesos formativos universitarios tienen una incidencia particular, comenzando por la relación de alteridad que se establece con los otros, en este caso, los docentes, compañeros y la población, con quienes interactúa y lo llevan a reconstruirse constantemente como sujeto social. Nuestra propuesta es justo asumirlos como jóvenes estudiantes, para comprenderlos en ambas dimensiones, y no solo como individuos cumpliendo un rol preestablecido: el de alumnos, que los despoja de su capacidad de decidir, de pensamiento crítico y autónomo, de sus circunstancias contextuales particulares. Al respecto, será imprescindible dejar de pensar al joven como subordinado e inexperto pues ello es la principal causa de las relaciones verticales que se establecen en los centros escolares, incluida la Universidad.

Como lo han estudiado ya diversos autores, la presente investigación confirma el papel fundamental que juegan los docentes en el proceso de autonomización de los jóvenes estudiantes, pues contribuye de manera determinante en el tránsito de la heteronomía a la autonomía. Para lograrlo, se requiere repensar el papel del docente en el proceso educativo y renunciar al imaginario de ser "creador" de los otros, lo cual supone reconocer en el estudiante un sujeto con la capacidad de toma de decisiones, de argumentación, que va formando su propio criterio y perspectiva para entender e incidir en la realidad profesionalmente. Es por ello por lo que resulta indispensable que los docentes también se formen como sujetos autónomos capaces de apoyar a los estudiantes en su propio proceso de autonomización y hacer explícita la convicción de formar para la autonomía de pensamiento y de acción, lo cual sin duda requiere de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que promuevan la construcción de conocimientos y formas de actuar y relacionarse. El docente habrá de construir su propia convicción democrática en su quehacer cotidiano; construir el *nosotros* en lugar de propiciar la competencia entre estudiantes y con sus pares. Tendrá que propiciar que el estudiante aprenda a vivir y actuar en la incertidumbre, que aprenda del error, de la experiencia, en síntesis, dejarlo ser sujeto de la acción o no habrá posibilidades para su autonomización.

En el caso específico de la formación de profesionales de trabajo social se enfrentan diversos retos, algunos de los cuales se derivan de una realidad insoslayable: el escaso reconocimiento del ser y quehacer de la profesión; la ruptura entre la formación y el ejercicio profesional; la percepción social de ser una carrera subordinada y de escasa relevancia social; la formación multidisciplinaria que se asume de manera fragmentada, entre los más relevantes. Carrera a la que se incorpora una fracción significativa de estudiantes sin mayores conocimientos de esta y por lo tanto, con

una escasa identificación con el ser y quehacer del trabajo social, de ahí que el trabajo que se realice con ellos a través de los procesos formativos curriculares y extracurriculares es decisivo.

Los hallazgos de la presente investigación pueden ser organizados en tres dimensiones: el sujeto heteronormado que ingresa a la Universidad asumiendo que será una "estancia más" en su haber educativo. Los procesos formativos por los que transita, que lo cuestionan no sólo sobre su formación académica, sino sobre su particular manera de *ser y estar* en el mundo y, el cambio, que está representado por los rasgos de autonomía que logran construir los jóvenes estudiantes durante la formación universitaria.

Un sector significativo de los estudiantes que ingresan a la carrera de trabajo social lo hacen a través del concurso de selección y, en algunos casos, provienen de una situación académica irregular o de carreras truncas. La elección que hacen de esta carrera suele referirse a la idea más tradicional de nuestra disciplina: la ayuda a los demás. También están quienes la eligen como una opción compensatoria para obtener conocimientos de otras carreras que les hubiera gustado cursar como derecho, psicología, administración, ciencias políticas, entre otras, es decir, es menor el porcentaje de estudiantes que ingresan a esta carrera con un conocimiento preciso acerca de su especificidad e importancia social actual.

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, los estudiantes que ingresan a la carrera presentan variados rasgos de heteronomía, como son las decisiones heteronormadas, es decir, impuestas por otros: sus padres, los docentes, sus pares, las autoridades; la obediencia acrítica, que se relaciona con el no cuestionamiento, la pasividad, el cumplimiento mecánico de lo que se les solicita y la casi nula corresponsabilidad en los procesos formativos. Otro elemento característico es el relacionado con la competencia entre pares, que tiene su origen tanto en el sistema económico existente que les ha mostrado que hay muy pocos lugares en el mercado de trabajo y la demanda es mucho mayor, como el practicado en el sistema educativo que fomenta la "excelencia individual" y promueve ser "el mejor" y no *ser mejores juntos*; individualismo y competencia entre pares, que se conjuga con el autoritarismo docente aparecen como los componentes más significativos de la heteronomía inicial.

Los procesos formativos que inciden en la posibilidad de autonomización de los estudiantes de nuestra carrera suelen presentarse con mayor frecuencia a partir del cuarto semestre, que es cuando se inicia la práctica escolar. Dicha práctica remite a

la responsabilidad social, al enfrentarlos no a contenidos sino a sujetos sociales que actúan, que reaccionan, o no, a la intervención profesional. Los impele a la toma de decisiones frente a los problemas sociales del contexto, de los sujetos y del profesional del trabajo social. La confrontación con la realidad social modifica al estudiante, sus conocimientos teóricos, sus saberes empíricos, incluidas sus habilidades y actitudes. La comprensión de las situaciones a las que se enfrenta implica la problematización, que modifica de manera sustantiva la visión lineal que se tenía de estas; promueve en los estudiantes la capacidad de análisis del contexto circundante para identificar los elementos que inciden en la situación-problema que enfrentan y los sensibiliza ante la situación de los otros y les exige una respuesta desde su propia construcción.

Otro proceso formativo esencial es el que se gesta en las asignaturas teóricas, que sin bien suelen causar dificultades académicas por la densidad de sus contenidos, lo cierto es que una vez aprehendidos, los estudiantes son capaces de dejar de repetir a los autores y sus teorías, para retomarlas y hacerlas parte de su propio pensamiento. Otro momento fundante es cuando comprenden que la teoría la requieren no solo para comprender la realidad, sino también para fundamentar su intervención y que ésta sea verdaderamente profesional y no solo un actuar administrativo o del sentido común. En esta amalgama entre la teoría y la práctica, el reconocimiento de la especificidad disciplinar es fundamental para la articulación de los conocimientos multidisciplinares con que son formados los estudiantes de trabajo social.

Las relaciones entre estudiantes y entre docentes y estudiantes son elemento clave en el desarrollo de los procesos formativos antes señalados. Con los docentes, encontramos relaciones de alianza, en las que el profesor trabaja a partir de preguntas para que los estudiantes elaboren sus propias respuestas; promueve la formación del criterio propio; tiene respeto por los conocimientos, habilidades y formas de actuar del estudiantado; fomenta y direcciona el auto-aprendizaje. Le interesa sí, la enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos de una materia, pero también que se adquieran capacidades para la reflexión y la crítica. Muestra interés en el proceso del estudiante hacia su autonomía, para lo cual establece una relación horizontal. Cabe destacar que cuando las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes son de oposición, existe también una posibilidad para la autonomización cuando se potencia como búsqueda de opciones propias y como reacción a la imposición y al autoritarismo, por considerarlo como formas de relación no deseables. Con los pares también se establecen relaciones de alianza que se expresan a través de la formación de grupos de trabajo y equipos con un mismo objetivo, que están basados en relaciones de apoyo mutuo, reciprocidad, confianza, colaboración y se constituyen en un referente académico y motivacional. En el mismo sentido que con los docentes,

cuando existen relaciones de oposición con sus pares, en algunos casos la opción es la independencia con cierto aislamiento, que "obliga" a la autosuficiencia, no siempre bien lograda.

Al momento de su egreso de la carrera, los estudiantes expresan que su permanencia en la Universidad, específicamente en la carrera de Trabajo Social fue por decisión propia y ha contribuido a la consolidación de ciertos rasgos de autonomía, destacando su capacidad de cambio, de adaptación y flexibilización ante las diversas circunstancias que enfrentan, basándose en una problematización que les permite romper inercias, cuestionar lo dado y proyectar su intervención profesional, sensibilizados ante las adversidades que enfrentan diversos grupos poblacionales.

Uno de los aspectos más interesantes a destacar es la percepción de los estudiantes acerca de cómo, a partir de la formación universitaria, transitaron del individualismo a la empatía, de la especulación a la acción, de la indiferencia al involucramiento, de la obediencia a la independencia de pensamiento. Señalan que van encontrando el sentido a lo que se aprende, pues son capaces de mirarlo desde el trabajo social y de manera crítica y reflexiva. Se consideran con mayor iniciativa, capaces de proponer alternativas creativas y reconocen que adquieren aprendizajes no solo para la vida escolar, sino para la social y profesional, por lo que logran asumir su responsabilidad en el proceso de aprendizaje, al mostrar su voluntad de aprender y el interés por conocer con mayor profundidad lo que abordan en clases.

Por otra parte, se da una revaloración de la carrera, que ya no proviene de la percepción externa o el prestigio, sino por la utilidad social que le encuentran, lo cual genera un sentido de pertenencia a la disciplina y al gremio. En términos relacionales, señalan una diversidad de cambios experimentados como el aprender a estar y convivir con los otros, a escuchar reflexivamente, a tratar a los demás como iguales y a ser tolerantes y empáticos.

En lo que se refiere a la participación escolar y social, aluden a la reciprocidad, al compromiso colectivo como parte de la identidad del profesional de trabajo social. Se asumen con mayor libertad de acción, iniciativa, conciencia colectiva. Y señalan que aumenta su participación debido a que tienen su propio criterio y pensamiento, lo cual guía su acción, de manera independiente a las figuras de autoridad, asumiendo que ello provocará, en ocasiones, confrontación, inconformidad, asombro.

Dentro de los horizontes de posibilidad, se marcan objetivos como concluir la carrera, titularse e incorporarse al mercado laboral a desempeñar su profesión. Algunos más se vislumbran realizando estudios de posgrado y contribuyendo al cambio social. Expresan una conciencia del "final" de la formación académica y el inicio de otra etapa de su vida.

Sus perspectivas sobre la autonomía se dividen en dos posturas, la primera que sostiene que si bien en lo personal han adquirido mayor seguridad y confianza para actuar, reconocen que la dependencia económica de sus padres es una limitante para poder denominarse autónomos. La otra perspectiva sostiene que sí han logrado consolidar su autonomía pues son capaces de tomar sus propias decisiones con responsabilidad social.

Generar procesos de autonomía en el ámbito universitario no es la tendencia hegemónica, pero a través de esta investigación queda claro que es deseable y posible su construcción. La autonomía se construye en un proceso dinámico en el que se entrecruzan: pasado-presente; pensamiento-acción; individual-colectivo; reproducción-construcción y se da en relación con los otros, en una tensión permanente entre autonomía y heteronomía. Por ello solo es posible si el estudiante se coloca en el centro del proceso formativo y cuestiona, propone, recrea, y es acompañado por docentes capaces de apoyar dicho tránsito, por ello podemos afirmar que la autoformación habrá de concebirse como un fin en sí misma pues brinda al estudiante la posibilidad de hacer suyo el conocimiento y actuar en el mundo.

Dinámica como es la realidad, al estar concluyendo esta tesis, se vivió la medida de distanciamiento social derivada de la pandemia por COVID-19, lo que obligó a suspender las clases presenciales en todas las escuelas de todos los niveles, llevando a múltiples reflexiones sobre el insustituible espacio que representa la escuela y los procesos que en ella se desarrollan para formar a sujetos sociales capaces de fortalecer su proceso de autonomización, pues como apunta Merieau (2020):

**Hay demasiada tendencia en nuestras instituciones a olvidar que la motivación, el sentido del esfuerzo, la autonomía y la autosuficiencia no pueden ser requisitos previos para entrar en una actividad docente, sino que son los objetivos mismos de esa actividad, inseparablemente ligados a la adquisición de conocimientos.**

Con ello reforzamos la tesis aquí presentada con relación a que los procesos formativos universitarios cumplen un papel fundamental en el proceso de autonomización de los jóvenes estudiantes; es un proceso que se da en relación de otredad y alteridad con los otros, es decir, con docentes, autoridades, pares y comunidades con las que se tiene contacto a partir de la formación académica:

la formación integral basada en el conocimiento (...) supone la construcción y apropiación colectiva de conocimientos que dan sentido y solidez a la vida personal, grupal y social y sólo puede ocurrir en un espacio social interactivo como la familia, escuela, universidad, comunidad (Aboites, 2020).

La autonomía es, entonces, un proceso que se construye, una conquista cotidiana en la que los procesos formativos universitarios tienen una importancia indiscutible.



# ANEXOS

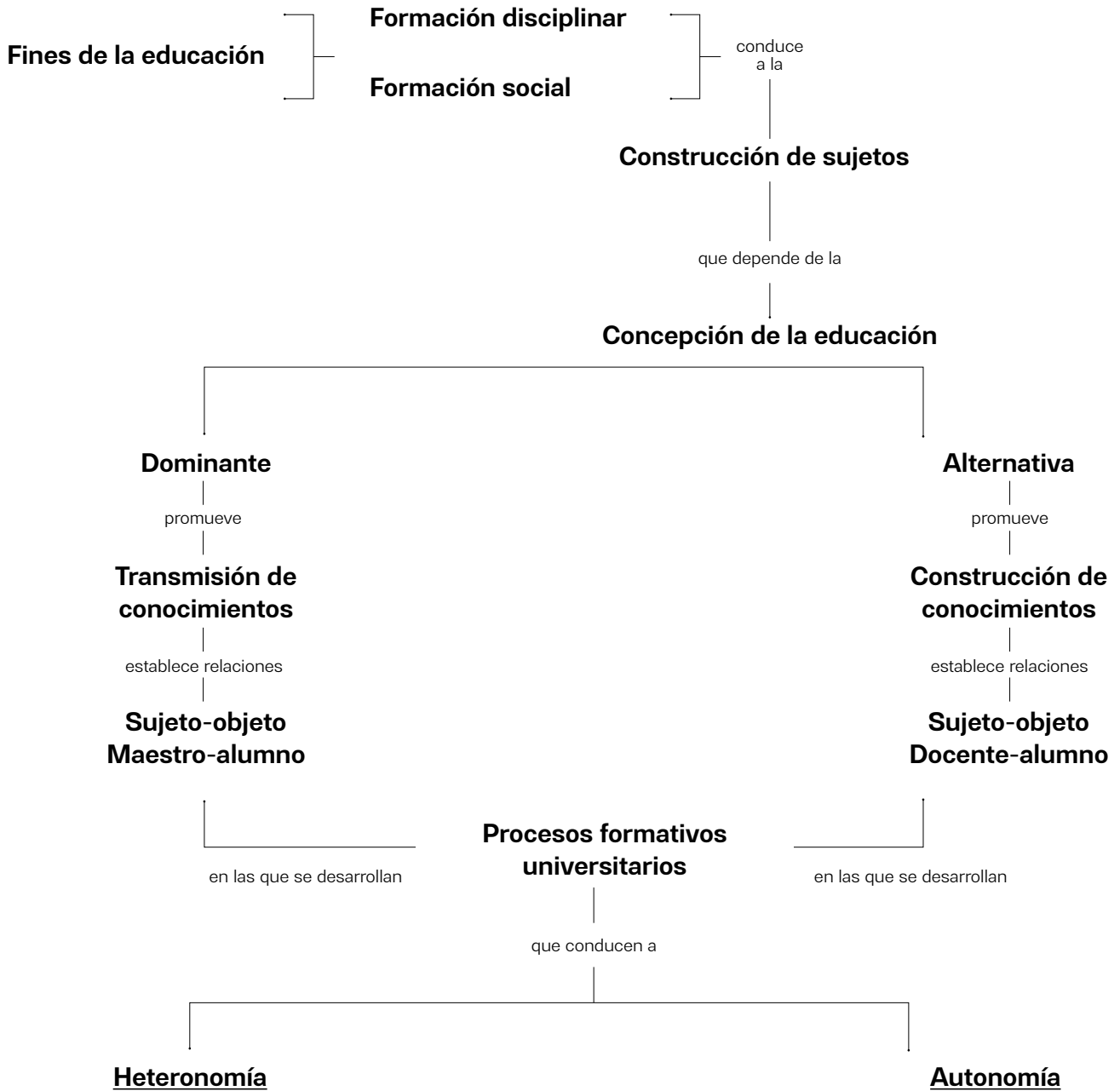
## ANEXO 1: MATRIZ DE PREGUNTAS

Momento	Preguntas detonadoras por dimensión		Espacio
Ingreso a la Universidad	Contexto familiar	¿Qué escolaridad tienen tus padres y hermanos? ¿Qué importancia da tu familia a la educación?	Extra-aúlico
	Significado de la Universidad para el sujeto	¿Qué significó para ti ingresar a la Universidad? ¿Qué significó para ti ingresar a Trabajo Social? ¿Qué expectativas tenías al ingresar a los estudios universitarios?	Institucional
Estancia y permanencia	Etapa inicial	¿Cómo fueron los primeros semestres de tu estancia en la ENTS? ¿Por qué te quedaste en la carrera?	
	Etapa intermedia	¿Cómo fue tu desempeño en las clases con relación a la participación, cumplimiento, cuestionamiento, etc.? ¿Tu desempeño en clases se modificó en el transcurso de los semestres? ¿Cuáles fueron las maneras en las que aprendiste dentro de clases? ¿Cómo fue tu relación con los docentes? ¿Cómo fue tu relación con tus compañeros? ¿Cuáles fueron los aportes de la práctica escolar a tu formación?	Aúlico
		¿Qué aprendiste durante tu estancia en la Universidad? ¿Participaste de cursos y/o actividades complementarias a tu formación? ¿Participaste en eventos académicos, aunque no te lo pidieran como requisito los profesores?	Extra-aúlico

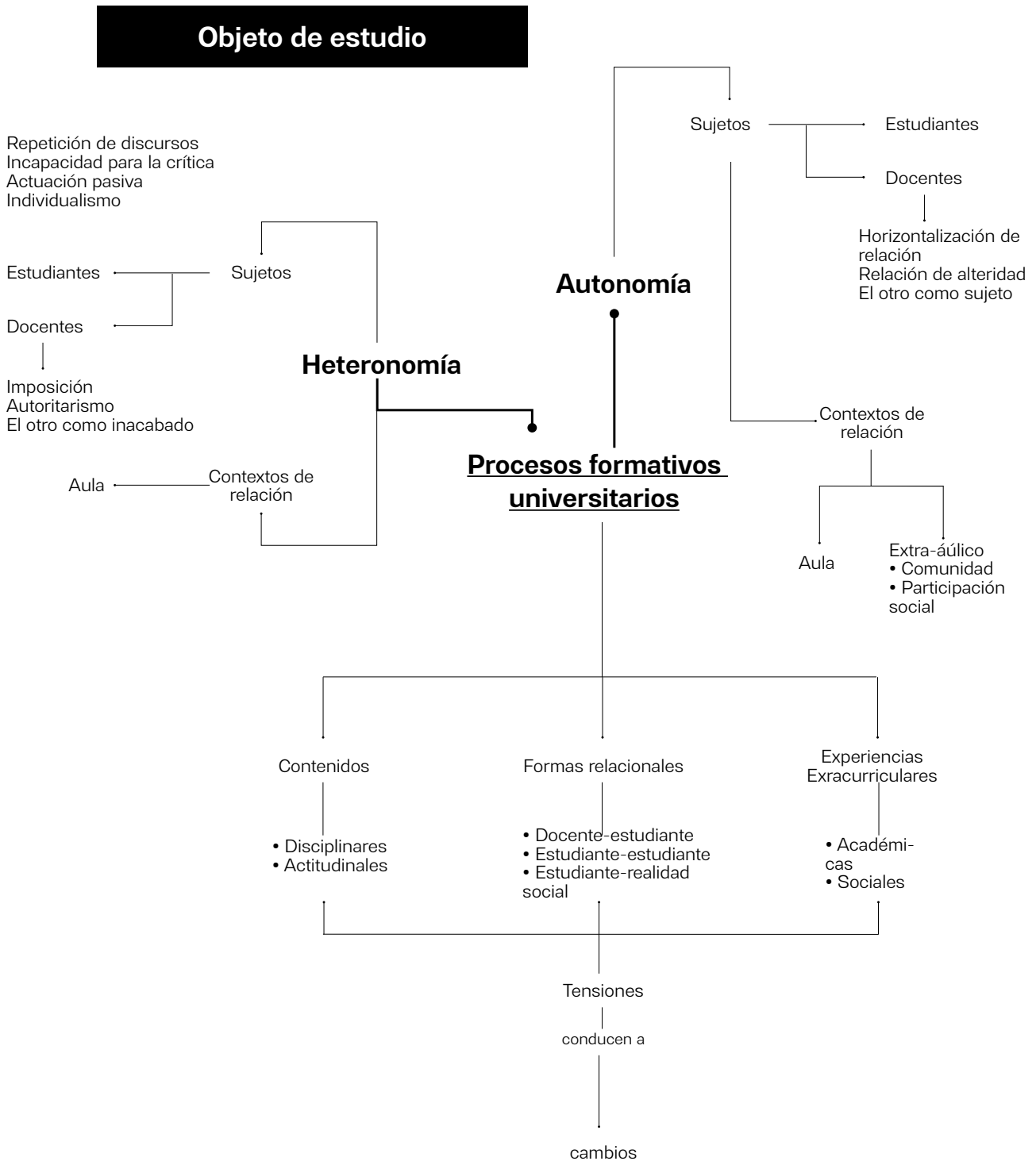
<b>Egreso</b>	<b>Etapas final</b>	<p>¿Qué aprendizajes te deja tu paso por la Universidad, específicamente por la ENTS?</p> <p>¿Cuáles son los cambios más significativos que experimentaste durante tu formación universitaria?</p> <p>¿Quiénes fueron las personas más significativas durante tu formación universitaria?</p> <p>¿Dirías que eres la misma persona que ingresó hace 4 años y medio a la carrera?</p>	Institucional
	<b>Horizontes</b>	¿Qué harás al concluir este nivel educativo?	Institucional Extra-aulico
	<b>Autonomía</b>	<p>¿Qué significa para ti ser autónomo?</p> <p>¿Consideras que la Universidad fortaleció tu autonomía?</p> <p>¿De qué manera? ¿Por qué?</p>	
	<b>Participación social</b>	¿Te involucraste en alguna acción colectiva mientras cursaste la carrera?	

## ANEXO 2: PROBLEMATIZACIÓN INICIAL

### Problematización inicial



# ANEXO 3: CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO



# FUENTES DE CONSULTA

---

- 1 Aboites, H. (1999). *El perfil educativo de México para el siglo XXI*. Memoria del 3er. Congreso Nacional de Orientación Educativa. AMPO'99. Tlaxcala: AMPO-SEP.
- 2 Aboites, H. (2020). *El sistema aprende*. Periódico La Jornada. Sábado 9 de mayo. Sección: Opinión. Recuperado de: <https://www.jornada.com>.
- 3 Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. España. Ed. Narcea.
- 4 Agier, M; (2012). *Pensar el sujeto, descentrar la antropología. Cuadernos de Antropología Social*, págs. 9-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180923259002>
- 5 Argüello, A. (2012). *Entre el tiempo y el relato: Consideraciones epistemológicas en torno a la perspectiva biográfica en la investigación social y educativa*. Revista de Investigación Educativa 15. México. Universidad Veracruzana.
- 6 Avilés, K. (2007). *Sólo 14% de estudiantes llegan a la universidad*. Periódico La Jornada. Lunes 15 de octubre. Sección: Sociedad y Justicia. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2007/10/15/index.php?section=sociedad&article=044n1soc>
- 7 Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. México. Fondo de Cultura Económica.
- 8 Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona, España. Paidós.
- 9 Bauman, Z. (2015). *Vida líquida*. México. Gandhi ediciones-Paidós
- 10 Beller, W; (2012). *Teorías en tensión: Sujeto y subjetividad*. Reencuentro, núm. 65, pp. 30-37. México. UAM-X
- 11 Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu.
- 12 Bolívar, A. (2014). *Las historias de vida del profesorado*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 19. No. 62. Pp. 711-734. México. COMIE.
- 13 Bourdieu, P. (2002) *La „juventud“ no es más que una palabra*. En Sociología y cultura (págs. 163-173). México. Grijalbo-Conaculta
- 14 Bruner, J. (s/f). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza editorial.
- 15 Campalans, L. (2006). *“Eppur si muove”*: Notas sobre el sujeto del psicoanálisis. Revista Uruguaya de Psicoanálisis 103, p.p.160-171.
- 16 Campos, A. (2002). *Autonomía de la universidad contemporánea*. México. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- 17 Castoriadis, C. (1986). *La cuestión de la autonomía social e individual*. En: Contrapoder #2. Junio 1998. Madrid, España.
- 18 Castoriadis, C. (1997). *Un mundo fragmentado. Poder, política, autonomía*. Buenos Aires, Argentina.
- 19 Castoriadis, C. (2000) *Ciudadanos sin brújula*. México. Ediciones Coyoacán.
- 20 Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires. Tusquets.
- 21 Colón, M., Giné, N. e Imbernon, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumno universitario. La autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. España. OCTAEDRO-ICE.
- 22 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) (2016). Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>

- 23 Cubides, H.; Borelli, S.; Unda, R. & Vázquez, M. (eds.) (2015) *Juventudes latinoamericanas: prácticas socioculturales, políticas y políticas públicas*. Buenos Aires. CLACSO
- 24 Cullen C. (1999). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. México. Novedades educativas.
- 25 Delory-Momberger, C. (2014). *Experiencia y formación*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 19. Núm. 62. P.p. 695-710. México. COMIE.
- 26 Domínguez M. y Bañuelos C. (s/f). *Ideas para Desarrollar la Autonomía en el Salón de Clase*. *Desarrollo de la autonomía del aprendiente*. México. UNAM. Recuperado de: <https://www.unamonlinea.unam.mx/recursos/82311-ideas-para-desarrollar-la-autonomia-en-el-salon-de-clase>
- 27 Duarte, K; (2000) *¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. Última Década*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501303>
- 28 Ducoing, P. y Fortoul, B. coordinadoras (2013). *Procesos de Formación*. Volumen I y II. Colección Estados del conocimiento. México. ANUIES-COMIE.
- 29 Encuesta Nacional de Confianza en Instituciones (2015). Recuperado de: [http://gabinete.mx/wpcontent/uploads/encuesta\\_nacional/2017/encuesta\\_nacional\\_2017.pdf](http://gabinete.mx/wpcontent/uploads/encuesta_nacional/2017/encuesta_nacional_2017.pdf)
- 30 Encuesta Nacional de Juventud (2010). Recuperado de: [https://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Encuesta\\_Nacional\\_de\\_Juventud\\_2010\\_-\\_Resultados\\_Generales\\_18nov11.pdf](https://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Encuesta_Nacional_de_Juventud_2010_-_Resultados_Generales_18nov11.pdf)
- 31 Escuela Nacional de Trabajo Social-UNAM (2017). *Segundo Informe de Actividades*. México. ENTS-UNAM. Recuperado de: <http://www.trabajosocial.unam.mx/directora/2018/2do Informe extenso LCS.pdf>
- 32 Fernández, A. (coord.) (2005) *Jóvenes: entre sus tramas convocantes y sus potencias creadoras*. México. UPN.
- 33 Flecha, R. (2004). *La pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas*. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. [www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1212724.pdf](http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1212724.pdf)
- 34 Freire, P. (1975). *La educación como práctica de la libertad*. México. Siglo XXI Editores.
- 35 Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI editores.
- 36 Freire, P. (1996, 2012). *Pedagogía de la autonomía*. México. Siglo XXI editores.
- 37 Fumero P. (2012). *Sobre la autonomía universitaria*. Revista Ciencias Sociales. Costa Rica. Universidad de Costa Rica.
- 38 García D. (2008). *El desarrollo autónomo del niño preescolar y su constitución como sujeto social*. México. Ed. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.
- 39 García, G. (2008). *Modernidad y cosificación: Simmel y Schütz*. Revista Filosofía. Universidad de Costa Rica, XLVI (119), 57-68. Septiembre-diciembre 2008. Costa Rica.
- 40 García, J., y Reyes, O. (2008). *La Problemática del horizonte de Sentido entre la Modernidad y la Postmodernidad. Temas de ciencia y tecnología*. Vol. 12. pp 57-70. Recuperado de: <http://www.utm.mx/~temas/temas-docs/nota3t34.pdf>
- 41 Gil, F. (1997). *Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en la educación*. España. Ediciones Universidad de Salamanca. Teoría educativa 9, p.p. 115-136.
- 42 Gómez, D. (2009). *Medios educativos de enseñanza y autonomía del estudiante*. Colombia. Revista Studiositas.
- 43 Gracia, M. (2015) México: un país de jóvenes con falta de oportunidades. México. Milenio (15-07-2015) Recuperado de: [http://m.milenio.com/firmas/maximiliano\\_gracia\\_hernandez/Mexico-pais-jovenes-falta-oportunidades\\_18\\_555124555.html](http://m.milenio.com/firmas/maximiliano_gracia_hernandez/Mexico-pais-jovenes-falta-oportunidades_18_555124555.html)
- 44 Henao, C. (2012). *Hacia la autonomía escolar*. Colombia. Plumilla Educativa. Recuperado de: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4319801.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4319801.pdf)

- 45 Hernández, A. et. al. (coords.) (2015). *Actores, redes y desafíos. Juventudes e infancias en América Latina*. Argentina. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- 46 Herrasti, M.L. y Rodríguez S. (1975). *Aportes para la búsqueda de un nuevo trabajo social en México*. México. Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga.
- 47 Hidalgo, J.L. (1992). *Investigación educativa. Una estrategia constructivista*. México. Edit. Castellanos.
- 48 Ianni, O. (1999). *Teorías de la globalización*. México. Siglo XXI. Editores.
- 49 Iglesias, J. (1995). *La autonomía profesional: entre el reto y la realidad*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado N° 22. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117856>
- 50 Jiménez, M. (2007). *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*. México. UACM.
- 51 Jiménez, Ma. L. (2016). *Jóvenes en movimiento en el mundo globalizado*. México. UNAM-CRIM.
- 52 Josso, M.C. (2014). *Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí*. Revista Mexicana de investigación educativa. Vol. 19, núm. 62. P.p. 735-761. México. COMIE.
- 53 Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España. Morata. Recuperado de: [https://books.google.com.mx/books?id=xZtyAgAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=xZtyAgAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false).
- 54 Laudo, X. y Prats, E. (2013). *El lugar de la autonomía en la pedagogía y la educación postmodernas*. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 14, núm. 1. España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201025739012>
- 55 Lévinas, E. (1995, 1997, 1990) En: Ruiz-De la Presa, J. (2007). *Alteridad: Un recorrido filosófico*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11117/136>
- 56 Lyotard, J. (1998) *Lo inhumano. Charlas sobre el tiempo*. Buenos Aires. Editorial Manantial.
- 57 Lyotard, J. (2008) *La postmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona, España. Gedisa Editorial.
- 58 Llamas, L. (2003). *Autonomía y tolerancia en el liberalismo político Rawlsiano*. *Agora Philosophica, Revista Marplatense de Filosofía*, IV (8). Argentina.
- 59 Malacalza, S. (2000) *La autonomía del sujeto: Dialogo desde el trabajo social*. Argentina. Ed. Espacio.
- 60 Margulis, M. (ed.) (2008) *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires. Editorial Biblio-Sociedad
- 61 Martínez, T. Valdelamar, J. (2016). *Jóvenes de 20 a 29 años con más desempleo en 11 años*. El Financiero (29-06-16) Sección: Economía. México. Recuperado de: <http://www.elfinanciero.com.mx/economia/jovenes-de-20-a-29-anos-con-mas-desempleo-en-11-anos.html>
- 62 Massié, A. (2010). El estudiante autónomo y autorregulado. Recuperado de: <http://www.unsa.edu.ar/natura/Qu%EDmica%20Agr%E-Dcola/3%20LOS%20RECURSOS%20TIC,%20FAVORECEDORES%20DE%20ESTILOS%20DOCENTES%20FLEXIBLES%20Y%20DE%20ESTRATEGIAS%20DE%20APRENDIZAJE%20AUT%D3NOMO/1/EstudianteAutonomo.pdf>
- 63 Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona, España. Editorial Octaedro-Rosa Sensat.
- 64 Meirieu, P. (2007). *Frankestein Educador*. Barcelona, España. Editorial Laertes.
- 65 Meirieu, P. (2020). *La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?*. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Madrid, España. Recuperado de: [www.mcep.es](http://www.mcep.es)
- 66 Miñana, C. (2011). *Libertad de cátedra, colegialidad, autonomía y legitimidad Transformaciones en cuatro universidades latinoamericanas*. Revista Ciencia Política. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/41507/43121>

- 67 Mitofsky (2015). *México: confianza en instituciones 2015*. Recuperado de: <http://consulta.mx/index.php/estudios-e-investigaciones/mexico-opina/item/575-confianza-en-instituciones>
- 68 Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismos y subjetivación política*. En: Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano No. 34 CLACSO.
- 69 Monereo, C. y Pozo, J. (2010) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. España. Ed. SINTESIS.
- 70 Mongelos, A. (2008). *Incidencia de un enfoque basado en la autonomía de aprendizaje en la adquisición del inglés*. País Vasco. Universidad del País Vasco.
- 71 Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España. Gedisa editorial.
- 72 Morin, E. (1992). *La noción del sujeto*. En: Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Paidós. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/6826973/Morin-Edgar-La-nocion-de-Sujeto-Nuevos-Paradigmas-Subjetividad>
- 73 Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México. CIDE-NAFIN-FCE.
- 74 Ornelas, A. y Tello, N. (2014). *Historia del Trabajo Social en México*. En: Trabajo social: una historia Global. Fernández, T. y De Lorenzo, R. (editores). España. Mc Graw Hill Education.
- 75 Pellegrino, E. (1990). *La relación entre la autonomía y la integridad en la ética médica*. En Bol of Saint Panam 108(5-6).
- 76 Puig, J. y Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. España. Ed. Alianza. Madrid,
- 77 Ranciére, J. (2006). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Argentina. Ed. Tierra del Sur.
- 78 Reguillo, R. (coord.) (2010). *Los jóvenes en México*. México. Fondo de Cultura Económica.
- 79 Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Argentina. Siglo XXI editores.
- 80 Rodríguez, R. (2006). *Diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje*. Aula Abierta. Recuperado de: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2583893.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2583893.pdf)
- 81 Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. España. Ed. Narcea.
- 82 Ruiz, L. (s/f). *La formación del universitario en la autonomía de aprendizaje*. España. CAUCE. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21\\_46.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21_46.pdf)
- 83 Saferstein, E. (2010) *El individuo en la modernidad: los vaivenes de la acción recíproca de George Simmel*. Argentina. Universidad de Buenos Aires.
- 84 Sánchez, M.A. (2013). *La autonomía intelectual: su desarrollo y consolidación en el investigador-formador actual*. En: Barrón, María C. (Coord.). "Retos y Desafíos de la Educación Superior". México. UNAM-Posgrado-Díaz de Santos.
- 85 Sánchez, M. (2007) *La filosofía del sujeto y el objeto de conocimiento desde las teorías de Habermas y Luhmann*. Revista CONfines 3/5 enero-mayo 2007. Recuperado de: <https://confines.mty.itesm.mx/articulos5/SanchezM.pdf>
- 86 Sandoval, J. & Sandoval, R; (2012). *Sujeto social y antropología. Despliegue de subjetividad como realidad y conocimiento*. México. UNAM.
- 87 Santamarina, C. y Marinas J.M. (2007). *Historia de vida e historia oral*. En: Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Delgado, J.M y Gutiérrez, J. (coords.). Madrid, España. Ed. Síntesis S.A.
- 88 Santis, R. (2000). *La autonomía en el aprendizaje del estudiante universitario: Bases conceptuales para un proyecto de educación a distancia*. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Recuperado de: [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20676&dsID=la\\_autonimia.pdf6](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20676&dsID=la_autonimia.pdf6)



- 89 Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Temas de educación, Barcelona, España. Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.
- 90 Simmel, G. (2005) *La metrópolis y la vida mental*. Revista Bifurcaciones número 4. Recuperado de: [http://www.bifurcaciones.cl/004/bifurcaciones\\_004\\_reserva.pdf](http://www.bifurcaciones.cl/004/bifurcaciones_004_reserva.pdf)
- 91 Torres, M., et. al. (2013). *Complejidades necesarias en el estudio de las juventudes*. Alemania. Ed. Publicia.
- 92 Toro, J. (2004). *La autonomía, el propósito de la educación*. Revista de Estudios Sociales no. 19. Colombia. UNIANDES.
- 93 Touraine, A. (1998). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México. Fondo de Cultura Económica.
- 94 UNAM, Oficina del Abogado General (2009). *Autonomía universitaria y universidad pública. El autogobierno Universitario*. México. UNAM. En: <http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/autonomia.pdf>
- 95 UNAM, Gaceta UNAM (mayo-junio 2019). 12 números del Suplemento Especial por los 90 años de autonomía de la UNAM. México.
- 96 Vásquez, A. (2011) *La posmodernidad. nuevo régimen de verdad, violencia metafísica y fin de los metarrelatos*. Revista Nomads. Mediterranean Perspectives. Vol. 29. Italia. EMUI
- 97 Viengra, L. (2002). *Educación y crítica. El proceso de elaboración del conocimiento*. México. PAIDOS Educador.
- 98 Vila E. y Vega F. (2012). *La educación para la autonomía moral en la escuela intercultural*. España. TESI. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201024390018.pdf>
- 99 Villa, M. (2011). *Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil*. Revista Educación y Pedagogía, vol. 23, núm. 60, págs. 147-157. Colombia. CODI.
- 100 Villardón L. y Yániz C. (2011). *La autogestión del aprendizaje y la autonomía e iniciativa personal*. España. UNIVEST. Recuperado de: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3759/260.pdf?sequence=1>
- 101 Watier, P. (2005) *George Simmel, sociólogo*. Buenos Aires. Nueva visión.
- 102 Yannuzzi, M.A. (2001). *El concepto de autonomía en las teorías de Rawls y Habermas*. Estudios Sociales Revista Universitaria Semestral, Año XI, no. 21. Santa Fe, Argentina. Universidad Nacional del Litoral.
- 103 Zemelman, H. (coord.) (1995). *Determinismos y alternativas en las ciencias sociedades de América Latina*. México. UNAM-Nueva Sociedad.
- 104 Zemelman, H; (2002). *El conocimiento como desafío posible*. Colección Conversaciones Didácticas. México. IPN.
- 105 Zemelman, H; (2011). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. La Paz-Bolivia. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (IICAB).
- 106 Zúñiga M. (2011). *Los estudiantes universitarios del siglo XXI en México: de la pasividad a la autonomía y al pensamiento crítico*. Barcelona. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Recuperado de: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/166.pdf>