

Los estudiantes como objeto de estudio

Matilde Balduzzi *

El propósito de este artículo es analizar las indagaciones que, tomando como objeto de investigación a los estudiantes universitarios, fueron desarrolladas en las últimas décadas en contextos y en campos disciplinarios distintos. Con este objetivo, las diferenciaré, según su procedencia, en indagaciones de carácter sociológico elaboradas principalmente en Francia e investigaciones de carácter psicológico que, encuadradas en la Psicología Cognitiva, proceden del mundo anglosajón pero, sobre todo, de los Estados Unidos. En la convicción de que este análisis resultaría imposible si no se vincula dichos estudios a las concepciones epistemológicas en cuyo marco surgieron, iniciaré el análisis de cada grupo con una referencia a los paradigmas que se han sucedido en estos campos disciplinarios, con la salvedad de que el surgimiento de un paradigma no se explica atendiendo únicamente a la “historia interna” de una disciplina sino también a su “historia externa”, es decir, a lo que podría denominarse las condiciones de producción de un cuerpo de conocimientos, condiciones de carácter social e histórico y no solamente de carácter académico.

* Lic. en Ciencias de la Educación. Lic. en Psicología. Profesora del Departamento de Psicología e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.

E-mail: mabal@fch.unicen.edu.ar

Del paradigma estructuralista al interpretativo

Se ha vuelto casi un lugar común la referencia a la “crisis” de las ciencias sociales, expresión que algunos prefieren reemplazar por la de “agotamiento de los paradigmas deterministas”(Giménez, 1992:16). Estos paradigmas que -según lo expresa el autor citado- son también, por lo general, positivistas, holistas y nomológicos, fueron desplazados por paradigmas alternativos, que son también, por lo general, interpretativos, individualistas y antinomológicos. Es preciso señalar, sin embargo, que el agotamiento de paradigmas afecta tanto a la concepción de ciencia que prescribe la formulación de leyes universales a partir de regularidades, como a aquella que procura identificar las funciones de un sistema o aquella otra que conduce a postular supraentidades que, desde “atrás de la escena”, determinarían los acontecimientos observables. Dicho de otro modo, tanto los presupuestos positivistas como los funcionalistas y los estructuralistas parecen haber perdido su fuerza y su vigencia.

Como lo expresa Patrick Baert (2001), el “funcionalismo”, más allá de los numerosos autores y escuelas que incluye, comparte ciertos presupuestos. El primero de ellos consiste en explicar la persistencia de las prácticas sociales por referencia a efectos que contribuyen al equilibrio o la integración del sistema social del que forman parte. Un segundo supuesto, ligado al anterior, considera que aún las prácticas aparentemente irracionales se vuelven inteligibles si se entienden sus funciones para el sistema. Finalmente, un tercer supuesto es el que suele denominarse “requisitos funcionales”, es decir que deben cumplirse ciertos requisitos -funciones o necesidades- para que una sociedad sobreviva. En lo que respecta al “estructuralismo”, Baert identifica cuatro características que lo diferencian de otras corrientes. La primera es una “visión totalizadora” que conduce al estudio de sistemas, evitando estudiar las partes por separado. Estas deben considerarse “en función

de sus interrelaciones y partiendo, al fin y al cabo, de sus conexiones con el conjunto” (p. 19). La segunda característica es la prioridad que el estructuralismo otorga a las constantes por sobre los acontecimientos pasajeros. En este sentido lo que importa son las estructuras sociales que permanecen estables a lo largo del tiempo. “El estructuralismo presupone que esas estructuras sociales relativamente estables o bien son las ‘auténticas’ fuerzas causales que impulsan las acciones o acontecimientos, o bien resultan cruciales para dar un significado a los fenómenos observados” (p. 20). Es por eso que el análisis sincrónico suele ser la metodología preferida por muchos estructuralistas. La tercera característica es su oposición al positivismo. Frente a la prescripción positivista de explicar a partir de entidades directamente observables, los estructuralistas consideran necesario atravesar el nivel superficial de los fenómenos observables para encontrar las estructuras subyacentes. Estas no son directamente observables, tienen un carácter latente. “La labor del científico social es desvelar esas estructuras latentes con el fin de explicar el nivel superficial” (*idem*). Por último, esta concepción adjudica a las estructuras un papel determinante sobre las acciones y pensamientos humanos, cuestionando la posibilidad de elección y la libertad de los sujetos. Este cuestionamiento se origina en la oposición a los postulados de la filosofía existencialista de los años 40 y 50; para los estructuralistas, los sujetos no solamente carecen de la libertad que presuponían los existencialistas, sino que, por lo general, no son conscientes ni de la existencia de las estructuras ni de su poder de determinación.

En cuanto al “paradigma interpretativo”, desde el punto de vista metodológico, la explicación no consiste en hallar las causas -sociales o psicológicas- que, desde “atrás de la escena”, determinan los acontecimientos observables, tampoco se trata de identificar funciones, sino de identificar los fines que los sujetos persiguen con su acción. Asimismo, se procura indagar acerca de las creencias de los sujetos respecto a

los medios empleados para llegar al fin propuesto. Se concibe a los actores sociales con libertad para determinar sus fines y se indaga la lógica subjetiva de la acción, procurando la reconstrucción de su sentido. El modelo, originado en el historicismo alemán de los siglos XVIII y XIX, se sustenta en una concepción que sostiene el carácter único e irrepetible de los fenómenos humanos, por lo que no es posible, en este ámbito, enunciar leyes universales ni aplicar la metodología de las ciencias naturales. El científico social tiene como tarea, entonces, comprender las diversas formas de vida y de cultura.

En cuanto a los presupuestos epistemológicos que subyacen al paradigma interpretativo, quizás el de mayor importancia es la concepción de una realidad que no existe con independencia del sujeto que intenta conocerla. Pierde sentido, asimismo, una concepción de ciencia como descubrimiento de la verdad. Las clasificaciones, habituales en el discurso científico, son analizadas en su carácter relativo, del mismo modo que otras producciones discursivas; en efecto, obedecen a los criterios adoptados por una comunidad -la científica- que tiene sus propios códigos, e instaura y legitima, determinadas prácticas. No obstante, no se renuncia a la explicación sino que se proponen otras formas de explicación.

“La explicación interpretativa es, de todos modos, explicación, y no glosografía exaltada o imaginación en libertad; lo que se necesita no es renunciar a metáforas posibles, sino revitalizar nuestros mecanismos de comprensión y nuestra sensibilidad incorporando nuevas analogías. Sería preferible, en fin, que las analogías mecanicistas cedieran su territorio a otras, familiares a los estéticos, que no son menos precisas, sino más expresivas y oportunas” (Reynoso, 1988:10).

Se considera que el contexto geográfico, histórico, político e institucional impone pautas y criterios; en este sentido, se entiende

que, incluso los criterios de racionalidad forman parte de un particular sistema de pensamiento y de las prácticas sociales de una época. No se trata entonces, de alcanzar la verdad, sino de buscar la coherencia interna del discurso, o de generar nuevas descripciones que hagan posible la confrontación de discursos y el disenso, con la plena conciencia de que se trata de discursos y prácticas inconmensurables.

En las formas extremas de esta posición, no hay más que “textos”, no hay realidad más allá del discurso. De lo que se trata, entonces, es de realizar una “confrontación de vocabularios”: los vocabularios de los sujetos dando sentido a sus prácticas, los vocabularios de los discursos científicos describiéndolas e intentando comprenderlas. El relato, la narración, pasa a ser el principal recurso metodológico. Más allá de las posturas extremas, es importante subrayar que estos modelos destacan la capacidad creativa de los actores sociales, su libertad para definir sus metas y, fundamentalmente, tratan de reconstruir el sentido de la acción. Como lo expresa Giménez, estos paradigmas alternativos “tratan de explicar weberianamente la acción como orientada con base en un sentido entendido y, en parte, construido subjetivamente” (1992, s/d). Las acciones individuales con intencionalidad vuelven a tener relevancia para explicar los hechos sociales. Se considera que, para entender los fenómenos que aparecen en gran escala, hay que “partir de enunciados sobre las disposiciones, creencias, recursos e interrelaciones de los individuos” (Watkins, citado por Yturbe, 1993:68). Sin embargo, el hecho de que el individuo actúe persiguiendo un fin no supone una racionalidad entendida como adecuación medios-fines, evaluada, por así decirlo, desde fuera, sino que se debe considerar lo que al individuo le parece adecuado en esa situación para lograr ciertos fines “según sus deseos, preferencias y creencias, y a partir de su particular evaluación de tal situación” (Gómez, 1993:56). Es decir, hay que considerar que los sujetos actúan desde sus creencias, desde su percepción de la situación, que puede ser distorsionada, en situaciones de riesgo e

incertidumbre y, sobre todo, en interacción con otros cuyo comportamiento el individuo debe suponer o prever. Es atendiendo a esto que algunos “resuelven” la antinomia individualismo-holismo planteando que no se trata de explicar lo social a partir de las propiedades de individuos aislados ni de hacerlo recurriendo a funciones (funcionalismo) o a una supraentidad (estructuralismo), sino que se puede dar cuenta de los fenómenos sociales considerando “la acción e interacción estratégica de agentes sociales, sujeta a constricciones, condicionamientos y paradojas” (Gómez, op. cit.: 64).

Las indagaciones sociológicas sobre los estudiantes universitarios

El estudiante “heredero”

Puede afirmarse que los primeros estudios de carácter sociológico sobre los estudiantes universitarios se inscriben en una concepción “holista” y estructuralista, según la cual el sujeto reproduce con sus acciones su posición en la estructura social. Un ejemplo de esto es el trabajo realizado en Francia en los años 60 por Bourdieu y Passeron que tomaré como punto de partida en este trabajo.

Como lo expresan Fave-Bonnet y Clerc (2001), las investigaciones del período 1964-1974 se desarrollaron en Francia en un contexto político singular: “La crise de mai de 1968 éclate plus vite que ne l’avaient prévu sociologues, journalistes ou hommes politiques” (p. 11). En ese contexto, la Universidad registraba una situación particular: el número de estudiantes se había duplicado en menos de una década, con lo cual los diplomas comenzaban a “devaluarse” y la Universidad aparecía ante los propios estudiantes como inadaptada, asistiéndose a una explosión de reivindicaciones, tanto de carácter estructural como pedagógico. Comenzaron, entonces, a aparecer estudios que ponían énfasis en el carácter reproductor de la Universidad, indagándose acer-

ca del proceso mediante el cual esto ocurría, es decir, cuáles son los mecanismos sociales y pedagógicos que construyen la diferenciación, la eliminación, el fracaso, la selección que la Universidad lleva a cabo, perpetuando un sistema social no equitativo. Es preciso subrayar que este enfoque representaba un abordaje novedoso, puesto que, hasta entonces, la relación entre educación y sociedad se había planteado con una mirada optimista bajo la ideología de la “igualdad de oportunidades”. Según esta ideología, las instituciones, y la educación entre ellas, han sido construidas para beneficiar a los sujetos, brindando a aquellos que por su origen social resultan desfavorecidos, la posibilidad de acceder a profesiones o empleos de prestigio con la sola limitación de sus “capacidades”. El sistema educativo, según se creía, no hacía más que expresar con los títulos otorgados, el valor inherente a cada individuo, las desigualdades sociales, por consiguiente, debían atribuirse a desigualdades naturales. Los nuevos estudios representaban, al mismo tiempo, un cuestionamiento a las teorías económicas del “capital humano” que veían en el individuo una riqueza de competencias al servicio de la sociedad. Desde la nueva perspectiva, por el contrario, el aparato escolar debía ser entendido como un instrumento de legitimación de las jerarquías sociales, más allá de que su organización y la estructura ideológica en que se fundamenta lo muestren con un carácter neutral. Es así como las nociones de integración, y diferenciación empiezan a ser reemplazadas por las de “dominación” y “control social”.

En “*Los herederos. Los estudiantes y la cultura*”, Bourdieu y Passeron, sin rechazar el concepto de relación de dominación de los estudios marxistas, van a plantear la idea de “capital cultural”, que se opone a la perspectiva económica del “capital humano”: “¿Alcanza con comprobar y deplorar la desigual representación de las diferentes clases sociales en la enseñanza superior para cerciorarse, una vez más, de las desigualdades ante la educación?”, se preguntan los autores al comienzo de la obra. La posibilidad de acceder a estudios universitarios

era en aquel momento, menor del uno por ciento para los hijos de asalariados agrícolas, del setenta por ciento para los hijos de industriales y del ochenta por ciento para los hijos de quienes ejercían profesiones liberales, lo que conducía a pensar que “el sistema educativo pone objetivamente en funcionamiento una eliminación de las clases más desfavorecidas” (Bourdieu y Passeron, 2003:13). Las posibilidades objetivas de acceso a los estudios, dicen los autores, se expresan en el campo de las percepciones y expectativas, determinando la imagen que los distintos sectores sociales tienen de los estudios superiores, los que pueden ser vistos como un futuro “imposible”, “posible” o “normal”. Asimismo, la desventaja educativa se expresa en la restricción para elegir los estudios a cursar: “Como regla general, la restricción de las elecciones se impone a la clase más baja más que a las clases privilegiadas y a las estudiantes más que a los estudiantes, siendo la desventaja mucho más marcada para las mujeres que provienen de un origen social más bajo” (Bourdieu y Passeron, op. cit.: 20).

La clave era, por consiguiente, identificar los mecanismos que producían la eliminación. Los autores afirman que, para los estudiantes procedentes de sectores socialmente desfavorecidos, la adquisición de la cultura académica, supone una aculturación.

“... Es a lo largo de la educación y particularmente en los grandes cambios de la carrera educativa cuando se ejerce la influencia del origen social: la conciencia de que los estudios (y sobre todo algunos) cuestan caro y que hay profesiones a las que no es posible dedicarse sin un patrimonio, la desigualdad de la información sobre los estudios y sus perspectivas futuras, los modelos culturales que relacionan ciertas profesiones y ciertas elecciones educativas (el latín, por ejemplo) con un medio social, finalmente la predisposición, socialmente condicionada, a adaptarse a modelos, a reglas y a valores que gobiernan la institución, todo ese conjunto de factores que hacen que uno se sienta en ‘su lugar’ o ‘desplazado’

en la institución y lo que se percibe como tal, determinan, aun en el caso de que se parta de aptitudes iguales, un porcentaje de éxito educativo desigual según las clases sociales y particularmente en las disciplinas que suponen toda una adquisición, se trate de instrumentos intelectuales, de hábitos culturales o de ingresos” (op. cit.: 28).

La herencia cultural es determinante en el capital escolar. El habitus, constituye el mecanismo que construye y perpetúa ese capital cultural heredado. Se trata de “esquemas generadores de clasificaciones y de prácticas clasificables que funcionan en la práctica sin acceder a la representación explícita, y que son el producto de la incorporación, bajo la forma de disposiciones, de una posición diferencial en el espacio social, definido, precisamente, por la exterioridad recíproca de las posiciones” (Bourdieu, 1991:3). Esa “historia incorporada, hecha cuerpo”, es sobre todo, la que deriva de experiencias en el contexto familiar, es decir, en condiciones materiales de existencia asociadas con un capital cultural y simbólico.

Otra categoría central en el sistema explicativo que proponen Bourdieu y Passeron es el de “violencia simbólica”. En “*La reproducción*”, publicado inmediatamente después de “Los herederos”, los autores comienzan con una afirmación que denominan “axioma” y que, según lo expresan, puede considerarse un principio de la teoría sociológica: “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1998: 44). La acción pedagógica es considerada violencia simbólica ya que impone, mediante un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural. En este sentido, las teorías sociológicas “clásicas”, según lo expresan, tienden a ignorar el efecto de las relaciones simbólicas en la reproducción de las relaciones de fuerza.

Estas teorías, suponen que las diferentes acciones pedagógicas que se llevan a cabo en una sociedad colaboran armoniosamente en la transmisión de un capital cultural que es entendido como una propiedad indivisa de toda la sociedad. En realidad, plantean los autores, esas acciones tienden a reproducir la estructura de la distribución cultural entre clases, contribuyendo así a la reproducción de la estructura social.

La ruptura con los encuadres “clásicos” pasa, como es evidente, por buscar la explicación en la dinámica del conjunto de la sociedad, revelando las condiciones y los mecanismos que producen y reproducen las relaciones materiales y simbólicas de dominación social. Los sujetos, además de desconocer tales mecanismos, son receptores pasivos y sumisos de las estructuras de dominación a las que desconocen como tales y aceptan, en cambio, como la expresión del orden ‘natural’ de las cosas. En “Los Herederos”, Bourdieu y Passeron develan los mecanismos de “elección de los elegidos” así como la justificación y aceptación sumisa por los propios perjudicados: “Cuando preguntas a una muestra de individuos cuáles son los factores principales de éxito en la escuela, cuanto más abajo te desplazas hacia los extremos inferiores de la escala social, más creerán en el talento natural o en los dones, más creerán que los que tienen éxito están mejor dotados con capacidades intelectuales concedidas por la naturaleza” (Bourdieu, citado por Sidicaro en el Prefacio de “*Los Herederos*”). Las estructuras sociales parecen difícilmente modificables y los agentes, beneficiados o perjudicados, parecen atrapados por mecanismos y prácticas que operan, al margen de su conciencia y voluntad, en el sentido de la reproducción. Este determinismo será el objeto principal de cuestionamiento de las nuevas perspectivas.

El estudiante “actor”

Para las nuevas perspectivas, en efecto, los individuos no se desempeñan reproduciendo su posición en la estructura social. Entre esa posición y su práctica, afirman, existe algo descuidado en la concepción estructuralista que es la capacidad del sujeto de producir algo nuevo, vale decir, su capacidad de creación. Al determinismo de la estructura social sobre el sujeto, oponen la “capacidad estratégica” de éste. Este concepto, lejos de la vieja concepción economicista del individuo orientado en dirección a sus intereses por un cálculo racional, plantea la existencia de una aptitud que le permite al sujeto desempeñarse socialmente con capacidad creativa. Aparece aquí el margen de libertad que las teorías de la reproducción le negaban. Las estructuras no sólo son condicionantes, también capacitan. Es preciso, entonces, concebirlas no solamente como un impedimento para la acción, sino como una condición necesaria para que ésta surja. Las reglas sociales no sólo se imponen desde el exterior de manera coercitiva, no sólo limitan sino que también otorgan posibilidades a los actores: “... a lo largo de la vida de cada uno, cíclicamente, nacen problemas, incertidumbres, elecciones, una política de la vida cotidiana centrada en la utilización estratégica de las reglas sociales” (Levi citado por Revel, 1995:131). No se desconoce la importancia del contexto social y de los significados disponibles en el grupo de pertenencia, pero se otorga particular relevancia a la manera en que el sujeto se apropia de esos significados y los resignifica, orientando de este modo su curso de acción.

La Sociología de la educación comienza a incorporar en sus elaboraciones, los presupuestos teóricos de la nueva perspectiva. Así, para Dubet y Martucelli es preciso comprender como se construye la subjetividad de individuos que son tanto lo que la escuela ha hecho de ellos como lo que escapa a su control: “La socialización es un proceso paradójico. Por una parte es proceso de inculcación; por otra, sólo se realiza en la medida en que los actores se constituyen como sujetos

capaces de manejarla. La sociología crítica ha negado el segundo término de la paradoja, viendo en la escuela solamente un aparato de control” (1998:15). Los alumnos vistos como actores, las estrategias que despliegan y las significaciones que construyen, comienzan a adquirir importancia en el análisis. Ya no basta con estudiar programas, roles y métodos de trabajo, es preciso, además, atender a la manera en que los alumnos construyen su experiencia, establecen relaciones, despliegan estrategias y otorgan significación a lo que viven. La consideración del punto de vista de los alumnos pasa a ser relevante. Sin dejar de atender al contexto social y a los significados disponibles en el grupo de referencia del sujeto, se pone el acento en el modo en que éste se apropia de esos significados, puesto que -según se entiende- es esa apropiación de significados y su particular reelaboración, la que orienta la acción.

En lo que respecta a las investigaciones sobre los estudiantes universitarios, puede afirmarse que es en Francia a partir de 1973, en un contexto de crisis económica y aumento del desempleo, dónde surgen los primeros estudios de carácter sociológico que hacen emerger un estudiante “actor”. En este sentido, ya Boudon, a comienzos de los años setenta, propugnaba un individualismo metodológico que daba prioridad al comportamiento de los actores. Para este autor, las desigualdades sociales son construidas por el agregado de comportamientos individuales. Pocos años después, Crozier y Friedberg procuraban captar en la observación de la acción individual, a la vez la presencia permanente del poder y la dimensión afectiva de las elecciones de los actores. En las relaciones de fuerza objetivadas, el actor pone en juego un margen de libertad y por lo tanto de elección. Por la misma época, Alain Touraine y su equipo focalizaban el análisis en el actor y su acción. El concepto de “movimiento social” es entendido como una acción conflictiva para el control social de las orientaciones culturales de una sociedad. Las tesis de este equipo se reconocen en una “sociología dinámica” que ve en la crisis que vive el mundo de los estudiantes un

objeto de estudio pertinente. Como lo expresan Fave-Bonnet y Clerc (op. cit.), los estudios de Touraine suponen una percepción de un estudiante doblemente actor: por la iniciativa que puede tomar en relación al sistema, hasta llegar incluso a utilizarlo, y por la fuerza de su compromiso. Es significativo, asimismo, el título que Touraine da a su obra de 1984: “El retorno del actor”. Desde el punto de vista metodológico, el recurso a los datos estadísticos resulta insuficiente para estas perspectivas que procuran comprender el sentido otorgado por los actores. Se procurará, en adelante, asociar el objeto de la acción con la significación dada a ese objeto por los sujetos. En este sentido, los trabajos se orientan, a partir de allí, a considerar el “potencial de autonomía” de los sujetos, con la convicción de que éstos pueden resignificar lo que podría entenderse como un “mandato” familiar o social: “Existen significados que forman parte de lo que podría denominar un acervo de significados disponibles en la cultura y que señalan ciertos destinos, ciertas vías para ciertos grupos. La capacidad estratégica se manifiesta en la posibilidad de transgredir esos virtuales mandatos y dar lugar a lo inesperado, es decir, a lo que no se espera que un cierto sujeto haga” (Andrade, 2002:105). En este sentido, el autor citado señala que las condiciones objetivas a las que el sujeto responde no son las externas actuales sino las “externas internalizadas” en su interacción con su grupo de pertenencia, vale decir que, para comprender el sentido de las prácticas el investigador debe tener en cuenta que éstas son producidas en condiciones diferentes a las presentes durante la observación, pero a la vez, debe considerar que el sujeto puede “re-actuar” sobre ellas modificándolas. La posición del sujeto en la estructura social, por consiguiente, provee de ciertos principios de percepción, apreciación y acción que orientan las prácticas, pero esa tendencia puede ser modificada, actuando el sujeto desde otras lógicas, de modo tal que los mismos significados construidos en un grupo de pertenencia podrían llevar a algunos sujetos a la conformidad y a otros a la disconformidad, por

ejemplo en temas tales como el ingreso y permanencia en la universidad. La posición en la estructura social tiene un papel importante pero no determina, como lo entendían los teóricos de la reproducción, sino que condiciona -en el tema que nos ocupa- el acceso a los estudios, el tipo de estudios a seguir, la permanencia en la universidad, el éxito o el fracaso.

Nuevas perspectivas sociológicas

A partir de los años 80, los investigadores comienzan a describir diferentes identidades estudiantiles vinculadas a la relación que los estudiantes establecen con los diferentes centros de estudios. En Francia se registra, en los análisis sobre el tema, un acercamiento a factores hasta entonces descuidados: los establecimientos, las carreras y las disciplinas. Las investigaciones giran alrededor de dos cuestiones: la orientación y la inserción profesional. Esta última es abordada a través de estudios longitudinales de cohortes por "l'Observatoire des entrées dans la vie active", considerando la lógica de la oferta y la demanda. Se comprueba que la inserción produce "desclasamientos", los estudiantes, por temor a la desocupación, aceptan empleos de calificación inferior a sus diplomas. Asimismo se observan diferencias en relación al género, las mujeres se acercan más a las carreras cortas, la desocupación, asimismo, es mayor entre ellas que entre los varones. Las mujeres tienen una mejor inserción universitaria pero una peor inserción laboral. Asimismo, los estudios analizan los factores vinculados al éxito académico. Los métodos de investigación se adecuan a los nuevos intereses de los investigadores, la vida cotidiana de los estudiantes es registrada mediante observaciones y entrevistas. Las formas de vida y de estudio serán los aspectos de mayor interés a partir de los 90. En 1989 se crea "L'Observatoire de la vie étudiante", que publica su primer informe en 1991, en donde se estudian las condiciones de vida de los estudiantes (Grignon y Gruel, 1999) y sus maneras de estudiar (Lahire,

1997). En todos los casos se descarta como una ficción la idea del “estudiante medio”, considerando que los estilos de vida de los estudiantes son tan variados como el tipo de estudios elegido. El mundo de los estudiantes se caracteriza por “une grande diversité tant des filières et des ambitions scolaires que par l’intégration à l’université et au ‘milieu’ étudiant qui s’y constitue” (Galland, citado por Fave-Bonnet y Clerc, op. cit.) Así, para Lahire, si se descuida el estudio de la diferenciación interna del universo de la educación superior, no se captarán las formas de inequidad que se dan al interior mismo del sistema. Según lo expresa, los diferentes tipos de establecimiento de enseñanza superior y, más precisamente, los diferentes tipos de estudio no son de igual valor académico y social, sino que, en sí mismos, constituyen espacios de estudio más o menos legítimos académica y socialmente, protegen en mayor o menor medida del desempleo en el momento de ingresar al mercado de trabajo y conducen a posiciones sociales más o menos prestigiosas simbólicamente y ventajosas económicamente. Distingue así: estudios “populares” vs. “burgueses”, considerando el origen social de la población que reclutan; estudios cortos y “profesionalistas” vs. estudios largos y/o generalistas; estudios con fuerte anclaje profesional, extraacadémico, orientados hacia los valores heterónomos del mundo económico y social vs. estudios orientados hacia el mundo más atemporal de la cultura literaria y científica; establecimientos con fuerte encuadre pedagógico y matrícula restringida donde los estudiantes son conducidos por la institución y el trabajo personal está en gran medida dirigido vs. establecimientos con débil encuadre pedagógico y matrícula numerosa, en donde los estudiantes tienen que organizar por sí mismos su trabajo personal; estudios con fuerte grado de renunciamento y “ascetismo escolar” (por ejemplo Medicina) vs. estudios con débil grado de renunciamento (por ejemplo Letras y Ciencias Humanas); estudios científicos y técnicos vs. estudios literarios en sentido amplio o restringido. En opinión del autor, una u otra de estas catego-

rías o más bien la combinación de varias de ellas, da cuenta de las variaciones de comportamiento en lo que respecta a maneras de estudiar. Según lo expresa, la variable “tipo de estudios” es determinante para comprender las prácticas que desarrollan los estudiantes universitarios: “Les différents types d’études sont donc producteurs de styles de travail scolaire-universitaire et, au-delà, de style d’existence très différents qui préfigurent bien souvent de futures manières de travailler e de vivre” (Lahire, op. cit.:161). Si bien la excelencia de los antecedentes escolares acrecienta notablemente las oportunidades de éxito en los estudios universitarios, ya que las adquisiciones de la trayectoria previa contribuyen a generar las competencias exigidas en la enseñanza superior, se comprueba que, a antecedentes escolares equivalentes, los recursos materiales así como la organización de los estudios y de la vida del estudiante en torno a ellos, influye en las oportunidades de éxito (Grignon y Gruel, 1999:186).

Otro concepto que se ha vuelto relevante es el de “oficio de estudiante” (*métier d’étudiant*), éste concepto permite comprender cómo el estudiante debe apropiarse de códigos disimulados en las prácticas que se siguen en la enseñanza universitaria, códigos sin los cuales el estudiante es eliminado o bien se auto elimina porque se siente un extraño en el nuevo mundo.

Como lo expresan Fave-Bonnet y Clerc, “on est passé, en quelques décennies, d’un intérêt pour les étudiants en tant qu’exemple de la reproduction sociale, à un intérêt pour la vie quotidienne d’un groupe social, à l’expérience étudiante” (op. cit.:17).

Finalmente, el desinterés que algunos autores perciben en los estudiantes hacia la institución, en el contexto de una universidad de masas, revela la pertinencia, para abordar el tema, de otro concepto de reciente aparición en las Ciencias de la Educación, el concepto de “relación con el saber” (“rapport au savoir”). Como lo expresa Bernard Charlot, la relación con el saber no puede ser puesta en corresponden-

cia únicamente con la posición social. La sociedad no es sólo un conjunto de posiciones, es también historia. Por eso, para comprender la relación de un sujeto con el saber es necesario considerar, además de su pertenencia social, la evolución del mercado de trabajo, del sistema escolar, de las formas culturales, así como la desocupación y la precariedad en el empleo, los debates en torno al valor del trabajo y las nuevas formas de entrar en la vida adulta. Por otra parte, el mundo nos es dado a través de lo que percibimos, imaginamos, pensamos, deseamos y sentimos, es decir, se nos ofrece como un conjunto de significaciones compartidas con otros. Es en este universo simbólico en donde se anudan las relaciones entre el sujeto y los otros, así como entre el sujeto y sí mismo. Pero, si bien, como lo manifiesta Charlot, la relación con el saber es relación con sistemas simbólicos y particularmente con el lenguaje, apropiarse del mundo es también apoderarse de él materialmente, modelarlo, transformarlo. El mundo no es solamente un conjunto de significaciones, es también horizonte de actividades, por lo tanto, la relación con el saber supone también una actividad del sujeto. Y, agrega el autor, es también relación con el tiempo, un tiempo que se despliega en tres dimensiones que se interpenetran y se suponen una a otra: presente, pasado y futuro. Analizar la relación con el saber es, entonces, analizar una relación simbólica, activa y temporal. El investigador que estudia la relación con el saber estudia las relaciones con lugares, personas, objetos, contenidos de pensamiento, situaciones, normas, etc., en tanto, por supuesto, que está en juego en ellas la cuestión del aprender y del saber. Analiza, entonces, por ejemplo, las relaciones del estudiante con la Universidad, con los profesores, con los padres, con los compañeros, con las asignaturas, con la desocupación, con el futuro, etc. Estas relaciones se articulan entre sí, en configuraciones que no son infinitas. El investigador analiza estas configuraciones que él construye, reuniendo datos y procurando identificar los procesos que las caracterizan.

En este sentido, como lo expresan Alava y Romainville (2001), la universidad como lugar de participación democrática o como espacio de compromiso político está hoy fuertemente en crisis. El estudiante, poco a poco, ha ido concentrando sus esfuerzos sobre las prácticas de estudio en sentido estricto organizando su jornada según un empleo personal del tiempo, ya que, a diferencia de las actividades que desarrollaba en la escuela media, las específicas de la vida universitaria le exigen un alto grado de autonomía (Baquero y otros, 1996). Un aspecto esencial de esta organización del tiempo es la frecuencia con que el estudiante asiste a los cursos, constituyéndose, según algunos autores, en un criterio determinante para explicar el éxito académico (Cancel, citado por Alava y Romainville, op. cit.).

Otro aspecto que consideran algunos investigadores es la percepción y comprensión de lo implícito. “La comprensión de las expectativas de los profesores y su anticipación constituyen esa ‘pedagogía invisible’ que rige la actividad del aprendiente” (op. cit.:172). El proyecto de estudios del alumno, que estructura su futuro y su mirada sobre la universidad, es el resultado, a la vez, de su pasado escolar y de percepciones subjetivas del mundo universitario y sus dificultades. La ausencia de proyecto, y la percepción de la universidad como un lugar de paso o de espera, parece asociarse a la deserción.

En síntesis, las investigaciones de carácter sociológico, más allá del cambio de perspectiva y de definición de su objeto de estudio, asociado a los cambios de paradigma descriptos y su contexto de producción, se centran en un aspecto: la afiliación o inserción en una subcultura, la del mundo de la universidad. Comentando las características de las investigaciones sobre este tema en Francia, Fave Bonnet y Clerc dicen que si se compara las investigaciones sobre los estudiantes universitarios con las efectuadas sobre los alumnos de la escuela secundaria resulta evidente que las primeras apenas si se ocupan del aprendizaje de los estudiantes, como si a partir de los dieciocho años el apren-

dizaje se diera por supuesto, como si, en este nivel, no hubiese ya que plantearse interrogantes acerca de los métodos y las relaciones pedagógicas. Agrega que las investigaciones sobre los estudiantes han esclarecido sus relaciones con la institución y sus características como grupo social, pero apenas comienzan a interesarse en lo que caracteriza a un estudiante: el hecho de que estudia (Fave- Bonnet y Clerc, op. cit.). Para abordar ese otro aspecto inseparable, el relativo a la cognición, es necesario, efectuar un recorrido por las investigaciones surgidas de la Psicología Cognitiva.

Del paradigma conductista al cognitivo

Evidentemente, en lo que respecta a la Psicología, la premisa de centrarse en el “actor” es consecuencia de la definición del objeto de estudio antes que el resultado de la superación de enfoques de carácter holista. No se trata de un “retorno” -para tomar la expresión de Touraine- sino del ineludible punto de partida. Sin embargo, la definición de ese “actor” fue variando en función de transformaciones relativas tanto a la historia interna de la disciplina como a su historia externa.

Hacia fines de los años 50 en Estados Unidos, en el ámbito de la Psicología académica, el modelo E-R había entrado en crisis. Miller, Galanter y Pribram, hablaban de la existencia, en Psicología de dos escuelas: la de los “optimistas” que reducen el comportamiento humano al modelo E-R, y la de los pesimistas que saben que los seres humanos no responden a estímulos, sino que previamente elaboran la información que les llega del medio. El énfasis en los procesos de mediación, elaboración, transformación de la información, implicó rescatar y darle relevancia a los procesos internos, largamente desacreditados durante las décadas de predominio conductista. En la etapa conductista, términos como “mente” y “mentalismo” tenían una fuerte connotación negativa, y quien los usaba era automáticamente excluido del ámbito

de los estudios “científicos”, ya que los procesos cognitivos, no observables, no constituirían un objeto legítimo de estudio.

Algunos autores señalan que la crisis del conductismo va ligada a la crisis de la concepción epistemológica de la ciencia en que se apoyaba. “Los conductistas habían acogido con entusiasmo el positivismo lógico del círculo de Viena, que postulaba por ejemplo un lenguaje fisicalista para las teorías, el operacionismo (los términos teóricos deben definirse como operaciones cuantitativas), o la axiomatización de la teoría (descripción de ésta mediante un lenguaje formal lógico-matemático)” (de Vega, 1987:27).

La Psicología Cognitiva va a plantear la posibilidad y la legitimidad de estudiar científicamente los procesos cognitivos, indagando qué es lo que ocurre en la “caja negra” que parece haber entre los estímulos y las respuestas. Con el abandono del esquema E-R y de los presupuestos asociacionistas, la conducta pasa a ser entendida en función de planes que la controlan. El conocimiento será entendido como un proceso, y no como un producto, un proceso en que las categorizaciones o conceptualizaciones, permiten reducir la complejidad del medio y actuar sobre él. Una analogía comienza a imponerse, la mente se asemeja a la computadora, dado que es un sistema de procesamiento de la información que, como la computadora, codifica, retiene, trabaja con símbolos. Esta metáfora resulta más adecuada que la del canal, inicialmente adoptada por los pioneros, por influencia de la Teoría de la Comunicación. Si entre los estímulos y las respuestas, los conductistas veían eslabones asociativos, los cognitivistas ven estrategias, estructuras, representaciones. Estas representaciones están constituidas por algún tipo de cómputo.

Es preciso, sin embargo, distinguir una versión que lleva la analogía mente-computadora hasta sus últimas consecuencias, que es la que se ha denominado “Ciencia cognitiva”, de la versión “débil” que otorga a la analogía un carácter funcional y que corresponde estricta-

mente a lo que hoy se denomina “Psicología Cognitiva”. Si la primera se propone llegar a una teoría unificada del procesamiento de la información cualquiera sea el ámbito en que esto se realice, la segunda preserva un abordaje psicológico, procurando analizar el comportamiento inteligente de sujetos humanos.

Sin embargo, como lo expresa Rivière, existe una continuidad entre el conductismo y la Psicología Cognitiva, que se manifiesta en la “susplicia hacia la introspección y la conciencia”, el “respeto a los métodos objetivos” y el empleo de “modelos explicativos mecanicistas”. Esta continuidad hace cuestionable la presentación que algunos autores hacen del paso del conductismo al cognitivismo como un “cambio de paradigma”. Como lo hace notar Rivière, para entender el origen de la psicología cognitiva, hay que recurrir, además, a la “historia externa”: “Los intereses educativos, los desarrollos tecnológicos en el área del tratamiento de la información, los avances de la cibernética y la ergonomía, la propia importancia de los símbolos y representaciones en los sistemas de intercambio de las sociedades avanzadas, están en este origen” (Rivière, 1987:16).

Pero pese a la continuidad señalada con el paradigma conductista, es preciso puntualizar que los enfoques fueron variando desde los modelos de procesamiento de la información a modelos de “aprendizaje situado”. De la perspectiva formalista inicial se ha llegado a una concepción que considera la capacidad de la mente “para formalizar con distintos lenguajes, en función de variables contextuales, intencionales, etc.” (op. cit.:30).

Esta evolución resulta clara en la definición del concepto de “estrategias”. Los modelos de procesamiento de la información consideran las estrategias como “secuencias integradas de procedimientos o actividades que se escogen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de información o conocimientos” (Monereo Font, 2000:29). En esta perspectiva se distinguen las estrate-

gias en que la información es procesada a un nivel superficial y fonológico, de aquellas en que la información es procesada a un nivel más profundo y semántico. En el primer caso, de trata de estrategias de repetición, en el segundo, de estrategias de elaboración y organización. En cuanto a los modelos de aprendizaje situado, influenciados por los enfoques socioculturales de Vigotsky, consideran que los sistemas individuales para tratar y gestionar la información deben analizarse en situaciones de interacción social. En este sentido, “una estrategia sería una acción socialmente mediada y mediatizada por instrumentos, como son los procedimientos” (*idem*). Con el término «estrategias de aprendizaje» se alude hoy a las operaciones mentales que el alumno pone en juego en la situación de aprendizaje. Se entiende que estas operaciones “tienen un carácter intencional y propositivo, se encuentran al servicio de una meta, generalmente, la de favorecer un aprendizaje significativo y autónomo e incentivan, por lo tanto, el papel activo y protagonista del alumno y el de mediador del profesor, a través de la metáfora del andamiaje” (Fernández Martíny otros, 2001:231). Se considera, asimismo, que estas estrategias son modificables y, por lo tanto, susceptibles de mejorar a través del entrenamiento. Por otra parte, ya no se considera a las estrategias como habilidades generales de pensamiento, susceptibles de ser entrenadas al margen de los contenidos y contextos de aplicación, por el contrario, se entiende que las estrategias se aprenden junto con los contenidos y en los contextos en los que se van a utilizar. “Todo proceso de pensamiento siempre es específico, o dicho de otra forma, nunca puede estar ‘libre de contenido’, porque siempre pensamos basándonos en información específica, no podemos pensar en el vacío” (Monereo Font, op. cit.: 33).

Las investigaciones psicológicas sobre los estudiantes universitarios

El estudio de las “estrategias de aprendizaje”

En lo que respecta a la investigación sobre los estudiantes universitarios, los autores coinciden en señalar como un antecedente lejano, la aparición en los años 50, de manuales de metodología que tenían como propósito enseñarles a los estudiantes las técnicas del trabajo universitario. Estos manuales, a pesar de su carácter prescriptivo y su falta de validez ecológica, contribuyeron a iniciar la investigación en este campo. Se trataba de consejos o sugerencias derivadas de experiencias de laboratorio sin relación con los contenidos de los cursos universitarios. Al cabo de algún tiempo se comprobó que los estudiantes no transferían los conocimientos metodológicos a sus prácticas de estudio. Esta comprobación de fracaso derivó en el reclamo por investigaciones ecológicas sobre las prácticas efectivamente desarrolladas por los estudiantes.

Los trabajos surgidos del ámbito de la Psicología Cognitiva y, más precisamente, los estudios anglosajones encuadrados en la línea de investigación conocida como “student learning”, pueden ser considerados un punto de partida en la investigación en sentido estricto. En estos estudios se investigaban las “estrategias de aprendizaje” que ponía en juego el estudiante. El interés por identificar estrategias de aprendizaje suponía, es preciso destacarlo, una concepción del aprendizaje como reconstrucción activa que requiere del alumno diversas operaciones para captar, comprender, retener y movilizar la información. A partir de los años 80, la publicación de trabajos, la validación de instrumentos y la multiplicación de coloquios sobre el tema, con el encuentro de los investigadores de distintos países, representó la consolidación y estructuración, tanto a nivel conceptual como institucional de esta línea de investigación.

El análisis de las concepciones de los estudiantes

Otra línea de investigación se inicia en los años setenta con el trabajo de Perry en Harvard. Este autor, realiza entrevistas a estudiantes a lo largo de su carrera con el propósito de apreciar la evolución de su pensamiento. Encuentra que los estudiantes sostienen concepciones diversas acerca del conocimiento. Establece entonces, una escala de posiciones, entre dos polos extremos que él llama “dualismo” y “relativismo”. El pensamiento dual consiste en dividir el mundo de las ideas en dos: por una parte, los conocimientos correctos y verdaderos del saber científico y por la otra, los conocimientos falsos y mal fundamentados. El pensamiento relativista se caracteriza, según Perry, por una percepción de la comprensión del mundo como activamente construido por el sujeto y sometido a revisión permanente. Este estudio inició una corriente de investigación fecunda, sobre lo que luego se llamó “creencias epistémicas” de los estudiantes.

En la misma época, un equipo de investigadores de la Universidad de Goteborg, en Suecia (Säljö, Marton, Suensson), se propone poner en práctica un abordaje nuevo sobre las prácticas de estudio, de carácter cualitativo y de inspiración fenomenológica. Estos investigadores desean abordar las maneras de estudiar en contexto, sobre todo en el momento de la lectura de textos universitarios. Observan a los estudiantes ocupados en tareas corrientes de trabajo universitario y realizan entrevistas. Observan que los estudiantes tienen posturas, actitudes, intereses, relacionadas con sus estudios, que explican las diversas maneras de abordar los estudios. Estos autores procuran relacionar, además, las concepciones que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje universitario con sus prácticas de estudio. Proponen una clasificación de maneras de aprender que incluye dos tipos: el aprendizaje en superficie y el aprendizaje en profundidad. Esta distinción alcanzará un éxito notable. Hacia fines de los años 80 Entwistle incorpora los

conceptos surgidos de las investigaciones de carácter cualitativo del equipo de Goteborg y propone considerar tres maneras en que los estudiantes abordan sus estudios: el abordaje de superficie, según el cual el estudiante trata de reproducir un discurso memorizándolo, el abordaje en profundidad, que conduce al estudiante a una indagación del sentido del discurso, y el abordaje estratégico, por el cual el estudiante busca tener éxito. La distinción entre un enfoque superficial, profundo y estratégico considera, al mismo tiempo que los procedimientos empleados, las metas o intenciones. Estos tres modos diferentes de abordar el aprendizaje se vinculan a diferentes concepciones, dando lugar a una tipología: aprendizaje como incremento de conocimientos, aprendizaje como memorización, aprendizaje como adquisición de datos para su uso, aprendizaje como abstracción de significados y aprendizaje como proceso interpretativo dirigido a comprender la realidad.

El aprender a aprender, objetivo central de la teoría de las estrategias cognitivas comienza entonces, a ser concebido como un proceso de cambio conceptual. Este cambio conceptual exige la modificación o reestructuración de las teorías o concepciones que alumnos y profesores sostienen acerca del aprendizaje. Tanto los alumnos como los docentes elaboran representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que no se originan en el estudio académico de teorías del aprendizaje sino en la práctica cotidiana en contextos educativos.

Por otra parte, se amplía la indagación sobre las creencias epistémicas de los estudiantes, relevando información acerca de su concepción de la ciencia, de las disciplinas científicas y su progresiva afiliación a los discursos científicos. Uno de los hallazgos importantes en este campo es el relativo a las concepciones contradictorias que sostienen los estudiantes, sin que ellos perciban ese carácter: por una parte, sostienen una idea del saber científico fuertemente influenciada por el positivismo, según la cual las leyes y las teorías científicas existen independientemente de los hombres; por otra parte, y al mismo tiempo,

consideran que la ciencia está influenciada por la sociedad, basada en supuestos y afectada por ideologías.

El estudio del abordaje de los textos

En la década del 90, otro aspecto que concitó el interés de los investigadores es el del discurso escrito al que los estudiantes deben acceder. Inicialmente, el análisis de la iniciación al estilo particular de los textos académicos se hizo buscando comprender cómo el estudiante se pliega a las normas del discurso académico. Posteriormente, los investigadores trataron de poner en evidencia las representaciones poco compatibles que suelen tener estudiantes y docentes. Así, las investigaciones muestran que las «lagunas de lenguaje» son el signo de las dificultades que los estudiantes tienen al intentar adoptar las posturas epistemológicas en que se sustenta la elaboración de textos académicos y cuyo dominio resulta indispensable para su comprensión. Leer o producir textos académicos exige no sólo conocimiento del idioma, sino descubrir nuevas relaciones con el saber. Los estudiantes tienen que familiarizarse con distintos “géneros académicos”, con sus particularidades de estilo y de construcción discursiva. Para algunos investigadores, esta competencia constituye uno de los aspectos de lo que se ha dado en llamar “oficio de estudiante”.

El estudiante debe poder adquirir a la vez, prácticas de lectura autónoma y construir competencias informacionales específicas pero también adquirir los niveles de teorización o de abstracción que exigen los estudios universitarios. Las actividades de lectura de los estudiantes son verdaderas matrices de socialización universitaria. Leer y desarrollar una práctica lectora específica son competencias que separan fuertemente las prácticas de los estudiantes: la frecuentación de las bibliotecas es un elemento determinante para el aprendizaje de modalidades cognitivas específicas.

Tendencias actuales en las investigaciones sobre los estudiantes

Las dos grandes orientaciones hasta aquí comentadas, centradas una en la afiliación y socialización de los estudiantes y la otra en las estrategias y prácticas de estudio, así como los análisis más recientes acerca de las percepciones y creencias, los textos académicos y la relación con el saber, adoptan un nuevo carácter al ser enfocados desde el ángulo de la especificidad de cada centro de estudios y cada campo disciplinar. Como se ha dicho, el estudio de los modos de vida de los estudiantes se detiene actualmente en las variaciones y diferenciaciones ligadas a las diferentes carreras y centros de estudios. A diferencia de los trabajos pioneros que consideraban a los estudiantes como un universo homogéneo, la atención se centra en la relativa heterogeneidad del mundo de los estudiantes. El incremento del número de estudiantes durante las últimas décadas y la diversificación de los estudios que lo ha acompañado conlleva diferencias en la manera de vivir y de estudiar de los alumnos universitarios. El contexto institucional y pedagógico y el tipo de estudio elegido están vinculados a diferencias observables en materia de prácticas de estudio. Se ha puesto de manifiesto que el estudiante no sólo debe lograr su adaptación al mundo universitario sino que, además, debe incorporarse a la subcultura correspondiente al tipo de estudios elegido, apropiándose de valores, códigos, rituales, modos de hacer y de pensar; el estudiante debe socializarse en una subcultura adquiriendo “por impregnación” sus códigos implícitos, sus valores y su concepción del mundo. Asimismo, los trabajos que, con un enfoque más global, investigan sobre prácticas de estudio, incluyendo las prácticas informales y extraescolares, puntualizan, la importancia de esta diferenciación según cada centro de estudios (Lahire, 1997).

Por otra parte, el énfasis que las teorías cognitivas ponían sobre los mecanismos generales del pensamiento se ha desplazado, en los modelos actuales, a un interés por procesos y saberes locales, vinculados a campos de estudio específicos. Aún cuando en la actualidad sigue existiendo investigación sobre “estrategias de aprendizaje”, esos estudios ya no procuran, como era habitual en los primeros trabajos, identificar las estrategias cognitivas vinculadas al éxito en los estudios superiores, independientemente del tipo de saber de que se trate. Las investigaciones actuales consideran la especificidad de cada centro de estudios así como del tipo de saber que allí se enseña. Así por ejemplo, se ha puesto en evidencia, que una misma estrategia está ligada al éxito en una Facultad y al fracaso en otra (Alava y Romainville, op. cit.:175).

Algunos autores prefieren hablar de “estrategias de trabajo académico” para enfatizar el hecho de que no se trata de mecanismos de carácter general sino de una “producción cognitiva regulada en el seno de dispositivos institucionales particulares, es decir, en contextos y situaciones sociales específicas” (Baquero y otros, 1996:100).

En lo que respecta a la investigación sobre las creencias epistémicas de los estudiantes, los estudios más recientes muestran que los estudiantes sostienen concepciones epistemológicas ingenuas no solamente sobre la ciencia en general sino también sobre los campos disciplinarios particularizados que constituyen las disciplinas que se enseñan en la Universidad.

En relación con el abordaje de los textos, se considera que el tipo de discurso que se le propone al estudiante es, no sólo diferente al coloquial, sino específico de cada campo disciplinario, requiriendo competencias diferentes según el grado de formalización del lenguaje, su estilo discursivo, el grado de abstracción de sus conceptos, etc. Leer y escribir no son, como se creía, habilidades independientes del aprendizaje de cada disciplina. En este sentido, han surgido propuestas didácticas bajo el supuesto de que la lectura y escritura de textos espe-

cíficos de cada asignatura, debe aprenderse en el contexto propio de cada materia: “(...) la lectura y escritura exigidas en el nivel superior se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas lectoescritoras” (Carlino, 2005:22).

Centrarse en las disciplinas supone considerar, por otra parte, las prescripciones epistemológicas y metodológicas aceptadas en ese ámbito, las teorías hegemónicas, los debates internos entre defensores y detractores de distintas corrientes o enfoques, el tipo de discurso autorizado, el tipo de intervención o práctica avalados, etc. Existen tradiciones de pensamiento y categorías conceptuales propias de cada disciplina, que hacen que exista cierta homogeneidad en la manera en que esa comunidad científica o académica se plantea los problemas y los aborda. Esto supone, del lado del estudiante, no solamente una socialización en la subcultura de la Facultad o centro de estudios sino en la propia del mundo académico y/o profesional que integran los que allí se presentan como representantes de la profesión o actividad a que el estudiante aspira.

Como lo expresan Alava y Romainville (op. cit.), el interés actual de las investigaciones sobre los saberes es expresión de la necesidad de construir un abordaje transdisciplinario para describir y explicar estos comportamientos, de modo tal de comprender mejor la actividad de aprendizaje y de afiliación del estudiante.

Los estudiantes y el mundo del trabajo

Los cambios sustantivos operados en la última década en la organización social y económica –transnacionalización de la economía, globalización política, alteración de las condiciones laborales y contractuales, con sus consecuencias de desempleo y precarización laboral- afectan particularmente a los jóvenes, quienes ven con escepticismos

mo sus posibilidades de inserción, permanencia y promoción en el mundo del trabajo. Los sucesos de noviembre de 2005 y marzo de 2006 en Francia, son la manifestación más elocuente de esta situación y están siendo, actualmente, objeto de debate y análisis en ámbitos periódicos y académicos. En éste último, cabe mencionar las reflexiones del sociólogo Denis Merklen, de la Université Paris 7 (Centre des mouvements sociaux). A su entender, es preciso diferenciar dos tipos de protagonistas en las movilizaciones estudiantiles recientes. La de marzo de 2006 la lideraron estudiantes universitarios que lograron la adhesión de los estudiantes de enseñanza media y el apoyo de las centrales sindicales así como el de la oposición política al gobierno. El objetivo de esta movilización fue lograr que se retire el proyecto de ley que reformaría el contrato de trabajo extendiendo a dos años el “período de prueba” que permite al empleador despedir al empleado, sin invocar motivos. La movilización de noviembre de 2005, en cambio, tuvo como protagonistas a los jóvenes que han quedado fuera del sistema educativo, en su mayoría adolescentes de nacionalidad francesa descendientes de inmigrantes de origen árabe. Según lo expresa el autor mencionado “esta fracción de los ‘jóvenes de los suburbios’ no representa la causa islamita y ni siquiera el problema de la inmigración sino una profunda exclusión social” (Merklen, 2006). Estos jóvenes, que han sido expulsados del sistema educativo, antes de terminar la escuela media, sólo pueden vislumbrar en el futuro “empleos mal pagos, descalificados y precarios” (op. cit.). Son los que en marzo de 2006 se sumaron a la protesta de los universitarios por el “contrato de trabajo”, con explosiones de violencia contra la policía, las instituciones e incluso, contra los propios estudiantes universitarios. Estos conflictos deben situarse en una sociedad que se debate entre el tradicional modelo de protección social francés y el modelo neoliberal impulsado por el ministro del interior del actual gobierno. El desafío, como lo expresa Merklen, es “proponer un modelo de desarrollo que se funde en una

nueva alianza de los jóvenes con el mundo del trabajo y en la integración social de las nuevas clases populares”.

Lejos de los reclamos de mayo del 68, estos estudiantes se movilizan por un lugar en la sociedad, una sociedad que parece haber sustituido la soberanía del “estado-nación” por la “potencia soberana del mercado” (Duschatzky y Corea, 2002).

Teniendo en cuenta esta situación, las investigaciones que tomen a los estudiantes como objeto de estudio, deben considerar, no solamente su inserción en la “subcultura” de la Universidad, sus estrategias y prácticas de estudio, sino, además, sus preocupaciones y expectativas en relación al ámbito laboral, sus representaciones e imágenes acerca de los estudios y sus posibilidades laborales. Este abordaje permitiría la articulación entre las formas de pensamiento de los estudiantes y el contexto en que surgen.

Resumen

En este artículo se analizan las indagaciones que,

tomando como objeto de investigación a los estudiantes universitarios, fueron desarrolladas en las últimas décadas en contextos y en campos disciplinarios distintos. Se las diferencia, según su procedencia, en indagaciones de carácter sociológico elaboradas principalmente en Francia, e indagaciones de carácter psicológico procedentes del mundo anglosajón. Se vincula estos estudios a las concepciones epistemológicas en cuyo marco surgieron, considerando tanto la *historia interna* como la *historia externa* de las disciplinas, es decir, las condiciones de producción de un cuerpo de conocimientos. Se sintetizan, luego, las tendencias actuales en las investigaciones sobre el tema, orientadas a la consideración de cada centro de estudios y cada campo disciplinario. Finalmente, se hace referencia a las recientes movilizaciones estudiantiles y su posible significación.

Palabras clave

Estudiantes universitarios; Investigación; Perspectivas; Tendencias.

Abstract

In this article, they are analysed the inquires that,

taking university students as an object of investigation, have been developed during the last decades in different contexts and discipline fields. They are differentiated, by their origin, in inquiries of sociological character, mostly originated in France, and inquiries of psychological character belonging to the Anglosaxon world. These studies are related to the epistemological conceptions in which frame they have appeared, considering the internal history as well as the external history of the disciplines, that is to say, the conditions of production of a body of knowledge. Then, the tendencies are synthesized in the investigation about the topic, orientated to the consideration of each center of study and each discipline field. Finally, there is a reference to the recent students' mobilizations and its possible meaning.

Key Words

University students; Investigations; Perspectives; Tendencias.

BIBLIOGRAFÍA

- ALAVA, S. y ROMAINVILLE, M. (2001) "*Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition*". En **Revue Française de Pédagogie**. Nº 136. Institut National de Recherche Pédagogique.
- ANDRADE, L. (2002) "*Los estudiantes y el significado. Acerca de los estudios universitarios: reflexión y propuesta metodológica*". En **Perfiles educativos**. Vol. XXIV, nº 97-98.
- BAERT, P. (2001) **La teoría social en el siglo XX**. Alianza, Madrid.
- BAQUERO, R. y otros (1996) "*El alumno ingresante a la Universidad. Un abordaje psico-educativo*". En **Revista Espacios en Blanco** nº 3-4.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1998) **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Fontamara, México.
- _____ (2003) **Los herederos. Los estudiantes y la cultura**. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1991) **El sentido práctico**. Taurus, Madrid.
- CARLINO, P. (2005) **Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica**. FCE, Buenos Aires.
- CHARLOT, B. (2002) **Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie**. Anthropos, Paris.
- DE VEGA, M. (1987) **Introducción a la psicología cognitiva**. Alianza, México.
- DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1998) **En la escuela. Sociología de la experiencia escolar**. Losada, Barcelona.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2002) **Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones**. Paidós, Buenos Aires.

- FAVE-BONNET, M. F. y CLERC, N. (2001) “*Des «héritiers» aux «nouveaux» étudiants: 35 ans de recherches*”. En **Revue Française de Pédagogie**. Nº 136. Institut National de Recherche Pédagogique.
- FERNÁNDEZ MARTÍN, M. y otros (2001) “*Efectos de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje*”. En **Revista Española de Pedagogía**. Nº 219.
- GOMEZ, A. (1993) “*Explicación en un mundo de actores*”. En Cruz, M. (edit.) **Individuo, Modernidad, Historia**. Tecnos, Barcelona.
- GIMÉNEZ, G. (1992) “*En torno a la crisis de la Sociología*”. En **Sociológica** nº 20.
- GRIGNON, C. y GRUEL, L. (1999) **La vie étudiante**. PUF, Paris.
- LAHIRE, B. (1997) **Les manières d'étudier**. La documentation française, Paris.
- MERKLEN, D. (2006) “*Francia lucha contra la desesperación*”. En **Revista Ñ** del 1º de abril.
- MONEREO FONT, C. (coord.) (2000) **Estrategias de aprendizaje**. Visor, Madrid.
- REVEL, J. (1995) “*Micro-análisis y construcción de lo social*”. En **Anuario IEHS**, nº 10.
- REYNOSO, C. (1988) “*Interpretando a Clifford Geertz*”. En Geertz, C. **La interpretación de las culturas**. Gedisa, Barcelona.
- RIVIÈRE, A. (1987) **El sujeto de la Psicología Cognitiva**. Alianza, Madrid.
- TOURAINÉ, A. (1984) **Le retour de l'acteur**. Fayard, Paris.
- YTURBE, C. (1993) “*Individualismo metodológico y holismo*”. En Cruz, M. (edit.) (op.cit.).