



**SUBJETIVIDAD Y PROTAGONISMO DE JÓVENES ESTUDIANTES:
UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES EN UNA UNIVERSIDAD**
YOUNG STUDENTS' SUBJECTIVITY AND PROTAGONIST ROLES:
A MULTIPLE-CASE STUDY AT A UNIVERSITY

Volumen 16, Número 3
Setiembre-Diciembre
pp. 1-30

Este número se publicó el 1° de Setiembre de 2016
DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.26079>

Ivar César Oliveira de Vasconcelos
Candido Alberto da Costa Gomes

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



SUBJETIVIDAD Y PROTAGONISMO DE JÓVENES ESTUDIANTES: UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES EN UNA UNIVERSIDAD

YOUNG STUDENTS' SUBJECTIVITY AND PROTAGONIST ROLES:
A MULTIPLE-CASE STUDY AT A UNIVERSITY

Ivar César Oliveira de Vasconcelos¹
Candido Alberto da Costa Gomes²

Resumen: Este artículo propone identificar aspectos de la construcción de la subjetividad y del protagonismo de 163 alumnos de los cursos de Administración y Psicología de una universidad privada de Brasília, Brasil. Se realizó una investigación cualitativo-exploratoria, siendo un estudio de casos múltiples. Delimitada a las explicaciones teóricas de la sociología de la experiencia y de la pedagogía dialógica, esta investigación identificó algunos aspectos seleccionados de la interacción entre estudiantes y profesores universitarios, para comprender como se establece la subjetivación y el protagonismo en el salón de clases. Se concluyó que los estudiantes se resienten de itinerarios educativos direccionados hacia el desarrollo de conductas, lo que caracteriza un proceso educacional oscilante entre informar y formar, cuyo péndulo se inclina más hacia los aspectos cognitivos que por los aspectos socio-emocionales-culturales de la educación.

Palabras clave: EDUCACIÓN SUPERIOR, JUVENTUD, SUBJETIVIDAD, PROTAGONISMO; DIÁLOGO.

Abstract: This article focuses on the construction of subjective and protagonist roles by young university students in higher education expansion and democratization context. This exploratory research project used the multiple case study technique at a private university in Brasília, Brazil, and had 163 students as participants. Founded on the sociology of experience and the dialogical pedagogy, this research focused on aspects of the social interaction among university students and professors, aiming to understand how subjectivity and protagonist roles develop at classroom. These results revealed that part of the students expected educational processes directed to develop values, attitudes and behaviors. Instead, these processes vary between cognitive and socio-emotional characteristics, more often to the former.

Key words: HIGHER EDUCATION, YOUTH, SUBJECTIVITY, PROTAGONIST ROLES, DIALOGUE.

¹ Profesor catedrático del Instituto de Ciencias Sociales y Comunicación de la Universidad Paulista (Brasil) y profesor catedrático de la Maestría y Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Brasília, Brasil. Maestro y Doctor en Educación por la Universidad Católica de Brasília (Brasil), con estudios en la Universidad de Lisboa (Portugal). Dirección electrónica: ivcov@hotmail.com

² Profesor catedrático de la Maestría y Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Brasília (Brasil). Doctor en educación por la University of California (Los Angeles, Estados Unidos de América). Dirección electrónica: clgomes@terra.com.br

Artículo recibido: 23 de setiembre, 2015

Enviado a corrección: 12 de julio, 2016

Aprobado: 22 de agosto, 2016

1. Introducción

Algo raro parece existir en el *reino* de las políticas educacionales, especialmente en lo que respecta a la educación superior³. La expansión de ese nivel de enseñanza, juntamente con la horizontalización de las oportunidades escolares, formaría parte de la respuesta a las promesas modernas de libertad, igualdad y solidaridad. Sin embargo, la realidad no se manifiesta así actualmente, sino que presenta un marco de frustraciones en cuanto a esas promesas, que siguen vivas para las poblaciones de todo el mundo, no solamente en el ámbito de la educación superior (Sousa Santos, 2007). En realidad, parece raro el olvido de que el diferencial positivo de la educación no es tan solo cuantitativo, sino también cualitativo.

En ese sentido, aunque los educadores están conscientes de los diversos frentes de actuación en favor del mejoramiento de la educación, determinados alertas de la literatura siguen siendo válidos. Así, por ejemplo, hay que admitir que ya no es más posible eludir indefinidamente la evidencia de que las cuestiones relacionadas con ese mejoramiento siguen necesariamente el sesgo pedagógico (Assmann, 1998). No por casualidad persisten las constataciones de que las políticas educacionales más eficaces se centran en los estudiantes y en el aprendizaje, en el desarrollo de la capacidad de los profesores y en la participación de todas las partes interesadas en la concreción de dichas políticas (OECD, 2015).

De esos actores sociales, en especial, estudiantes y profesores parecen propender hacia una especie de invisibilidad. El estudiante, a semejanza de lo que ocurre con la mayoría de las personas, actúa de esa forma, en el sentido de que construye identidades en una sociedad altamente fragmentada (Bauman, 2001). El profesor, involucrado cada vez más en una maraña de trámites burocráticos (Weber, 1999), se vuelve rehén de una *ceguera* general (Wells, 1992), que le impide, incluso, el ejercicio del autocuestionamiento. Los unos y los otros construyen identidades fragmentadas. Así, al vivenciar obstáculos para construir subjetividades (Bauman, 2005 y Vasconcelos y Gomes, 2014), siguen fortaleciendo los hilos de la red de relacionamientos sumergida en la dispersión. A fin de cuentas, el poder de decisión, el protagonismo, sufre un impacto, involucrando a los niños, adolescentes, jóvenes y aun a los no tan jóvenes.

³ En Brasil el sistema educativo se divide en educación básica y superior (Brasil, 2009), por supuesto articuladas. La primera se organiza en educación infantil (hasta los cinco años de edad), educación fundamental (6-14 años) y educación media (15-17 años). La primera es responsabilidad municipal, mientras la segunda se divide entre las municipalidades y los estados. La última está a cargo de los estados. La educación superior es regulada por el gobierno federal y es ofrecida en especial por la iniciativa privada, la Unión y los estados (Brasil, 2014a)

En ese contexto, el valor de las interacciones sociales se vuelve cada vez mayor. Tal valoración pone de manifiesto determinadas dificultades para establecerse el diálogo intergeneracional, con consecuencias que van desde la violencia escolar hasta el absentismo, pasando por el desinterés del alumno (aprendizaje, escuela, educación), con prevalencia, frecuentemente, de una dinámica curricular que poco contribuye a que los jóvenes ejerzan el protagonismo en su aprendizaje (Gomes, 2011). En la universidad, los problemas pueden abultarse, frente a la expansión de la educación superior, si no se busca con determinación el equilibrio entre cantidad y calidad en los procesos educacionales.

Se cruzan, así, dos realidades presentes en la educación superior de masa, pasibles de constituir una indagación, que se puede inscribir en las explicaciones teóricas de la sociología de la experiencia (Dubet, 1994) y de la pedagogía dialógica (Freire, 2011): ¿cómo se desarrollan la subjetivación y el protagonismo del joven estudiante universitario en los tiempos actuales? Así, la investigación focalizó la interacción social entre estudiantes y profesores, para mejor comprender la subjetivación y el protagonismo en el salón de clases.

Los resultados no son generalizables, ya que se refieren a un estudio de casos múltiples; sin embargo, pueden contribuir a mejorar la interacción social de estudiantes y profesores universitarios. Pueden favorecer la formación más amplia de los participantes del proceso educacional.

2. Referente teórico

2.2. Nuevos tiempos, nuevos estudiantes

2.1.1. La nueva educación superior, la vieja masificación

Ante la expansión de la educación superior a escala mundial, las instituciones vinculadas a ese nivel de enseñanza vinieron a acoger a personas de distintos orígenes socioculturales, con un impacto en las políticas educacionales, currículos y prácticas pedagógico-didácticas (Palazzo y Gomes, 2012). Esa *nueva* educación superior posee el matiz de la diversificación. Aun una macro visión proporcionada por las estadísticas demuestra su presencia; sin embargo, con aires de la *vieja* masificación (¿emancipadora o reproductiva?), se refleja sobre esos procesos en relación a la juventud universitaria, siendo conveniente recordar algunos datos de la masificación de la educación superior.

Según las estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la cantidad de estudiantes en la educación superior, en el mundo, saltó de 13 a 65 millones, de 1960 a 1991 (Fielden, 1999). A finales del siglo pasado,

se estimaron 100 millones en 2025 (Jospin, 1999). Sin embargo, en 2004 ya había 132 millones. Si se toman en cuenta las tasas de crecimiento, se puede estimar la existencia de más de 170 millones de estudiantes (UNESCO, 1999 y OECD, 2010).

El Censo de la Educación Superior 2010 ya había registrado, tan sólo en Brasil, 6,3 millones de estudiantes, siendo el 74,2% de matrículas en las instituciones privadas y las demás en las públicas (Brasil, 2012a) hasta llegar, de acuerdo con el mismo Censo de 2012, a más de siete millones, con una caída a 73,0% del porcentaje de matrículas en las instituciones privadas (Brasil, 2013a).

Así, la intensa expansión de la educación superior, principalmente en las últimas décadas, es una realidad; no es diferente en Brasil, cuyo Plan Nacional de Educación (PNE) en vigor establece, entre otros objetivos, el aumento de la oferta de matrículas en ese nivel de enseñanza (Brasil, 2014c).

Frente a la llamada democratización de la educación superior, gran número de universidades mantienen estudiantes trabajadores y trabajadores estudiantes. Es decir, respectivamente, las personas que entraron en la universidad y, para financiar su curso, tienen que entrar en el mundo del trabajo o que ya están trabajando, deciden continuar sus estudios después de algún tiempo sin estudiar. Del total de 30 millones de brasileños en la franja etaria de 15 a 24 años, desde 2001 hasta 2011, el porcentaje de los que solamente trabajaban subió del 32,0% al 34,6% (Brasil, 2012b). Si se consideran tan sólo a los estudiantes de la educación superior, en el período 2007-2009, el porcentaje de los que trabajaban y estudiaban fue el del 56,0% (Ristoff, 2013). En Brasil, a pesar de representar solamente el 8,1% del total de las instituciones de educación superior (IES), las universidades detienen el 50,0% de las matrículas en los cursos de graduación presenciales – la universidad en la que se hizo la pesquisa que se presentará a continuación detiene el 6,5% de esas matrículas (Brasil, 2014a).

De ese modo, las evidencias indican que la *nueva* educación superior, sucesora de la elitista, tradicional, parece moverse en el contexto de la *vieja* masificación. Es oportuno cuestionar si la expansión de la educación superior ocurre en medio de la idea de neutralidad de la escuela, lo que refleja la medida en la que se inserta en el ideal modernista planificador (Wilber, 2006).

2.1.2. Democratización de la educación superior, pero con la eliminación de los estudiantes

Frente a ese escenario caracterizado por el conjunto de estudiantes trabajadores y trabajadores estudiantes, distribuidos entre cursos populares y cursos selectos, dentro de una diversidad de estrategias frecuentemente desapercibidas por las universidades, es probable que muchos alumnos ni siquiera consigan aprender el *oficio de estudiante*, que es el de no ser *eliminados* o *eliminarse* en un espacio social en el cual se sienten extranjeros (Coulon, 2008). Puede ser que, en lugar de la democratización, haya un complejo proceso de eliminación diferida del alumno en cursos desarrollados como verdaderos filtros sociales.

Con la misma vitalidad de antes, sigue el debate sobre la educación que contribuye a emancipar o a reproducir. Antes y todavía hoy, la *herencia* vinculada al origen social de los estudiantes explica las idas y vueltas de las trayectorias escolares y las diferencias de capital cultural. Sin embargo, se critican las teorías de la reproducción que no alcanzarían explicar por qué, por una parte, los *herederos* fracasan, y por la otra, los *no herederos* son bien sucedidos. Lo que se olvida es que los *herederos* pueden optar (y con frecuencia lo hacen) por no ser *bien sucedidos* (término discutible), ya que no merecería la pena de matarse a estudiar, si poco o nada se han cumplido de las promesas, de que, como mínimo, ellos mantendrían el estatus socioeconómico de sus padres. Por otro lado, uno se olvida de que, ante las conquistas de los padres, los *no herederos* pueden percibir las posibilidades de éxito educacional y profesional (y siguen adelante...). En verdad, uno se olvida también de que los estudiantes y los profesores son seres humanos, constructores de subjetividades y aptos ontológicamente a protagonizar su historia.

El *modelo de reproducción*, según Mauger (2012), no se invalida a causa de críticas de ese tipo. Siguen siendo válidas las explicaciones del llamado *reproductivismo* (Vieira, 1996). En ese sentido, la democratización del sistema educacional constituye una prueba para las teorías de la reproducción. Para ese autor, el escenario de explosión escolar, con la inserción de niños y adolescentes de clases populares, antes ignorados, llevó, entre otras consecuencias, a la diferenciación creciente de los establecimientos escolares, a pesar de la unificación formal y de la gran inflación de diplomas. Sin embargo, a pesar de los desafíos enfrentados para explicar esos nuevos escenarios, el *modelo de reproducción* sigue siendo válido.

En el caso de la educación superior, se puede interpretar la democratización como una expansión progresiva de la enseñanza y/o como horizontalización de las oportunidades educacionales. Sin embargo, esta interpretación refleja sólo una parte del complejo mundo

formativo del estudiante en la universidad. Desde *Los Herederos* (Bourdieu y Passeron, 1964), se sabe que la idea de democratización, o la propagada *educación para todos*, presupone una educación neutral, genéticamente apta a abarcar a todos, sin distinciones. Es sabido que tal idea presupone la desvinculación entre el origen social de los estudiantes y los impactos de las trayectorias educacionales.

Todo ello viene ocurriendo concomitantemente con la escalada de la desinstitucionalización que sufren las IES, comprendida, bien como mutación (Dubet, 1994, 1998, 2013 y Touraine, 1997), bien como crisis (Sousa Santos, 2005). Sea como sea, actuar en colusión con el encajonamiento peculiar a las idealizaciones modernas, la planificación (citado por Wilber, 2006), significa aumentar la distancia ya existente entre el origen social de los estudiantes y los retos de la institución escolar. Al contrario, la apertura hacia los procesos de construcción de subjetividades en favor del protagonismo de los estudiantes significa tener una educación superior efectivamente *democrática*. Significa luchar contra la reproducción social, ya que considera que las vivencias de alumnos y profesores están construidas con las lógicas de acción por ellos utilizadas (Dubet, 1994, 1998, 2013), de acuerdo a sus capacidades de entender el mundo, sus anhelos y sueños.

Si una escuela se construye a partir del *encuentro* entre educandos y educadores –esa energía dialogal impulsando el proyecto educativo (Siveres, 2015)–, irguiéndose, por lo tanto, en el intercambio de experiencias cognitivas, afectivo-emocionales, motoras, sociales y profesionales (Masetto, 1997) es razonable decir que será en una IES y, particularmente, en la universidad, que la dinámica de dicho intercambio involucrará a todo el mundo (Freire, 2011) –una dinámica que incide en el cotidiano de alumnos y profesores, en la colaboración desenvuelta por todos en su relación con el medio en donde se insertan (Buarque, 1994). De esa manera, la institución escolar se actualiza con el mundo, procesando nuevos modelos educativos.

Bajo esa perspectiva, Dubet (1994, 1998, 2013) explica la ocurrencia de profundas transformaciones que van haciendo heterogéneos estos modelos y las finalidades de la institución escolar. Según el autor, cambios significativos estarían en curso debido: 1) a la masificación de la escuela; 2) a la disminución del valor relativo de los diplomas en vista del aumento de su distribución; 3) al proceso de fragmentación de las fronteras entre educación e instrucción. Se caracterizan, de esa manera, los procesos de desinstitucionalización, que entran en la institución educacional, incluso en la universidad, sin pedir permiso, llevándola a la revisión de las finalidades académicas, antes tradicionales.

Según el mismo autor, es en los primeros ciclos de la universidad que se evidencian con más claridad los problemas relacionados a la heterogeneidad de los públicos, a la extrañeza de los alumnos a las normas de la institución, a la desazón de los profesores ante el *nivel* intelectual de los discentes, a la angustia de los alumnos. La institución, internacionalmente, ya no se definiría en términos de valores o funciones involucradas, sino por la capacidad de producir acciones combinadas, configurando el fin del modelo de organización vista como instrumento de institucionalización de valores.

No obstante, hay que subrayar: si se asume como institución racionalizadora de la modernidad (Touraine, s.f.), la universidad puede incurrir en graves contradicciones, con impactos en la vida académica e incluso en la vida personal de los estudiantes. Ello puede ocurrir cuando recibe a un alumno que, aunque haya *dominado* los currículos mientras cursaba la educación básica y haya superado obstáculos para llegar a la educación superior (Pontes Sposito, 2009), la universidad puede, aun así, dirigirle una mirada distante de la lección freireana del respecto a la autonomía del ser del educando (Freire, 2009). Una distancia identificada cuando, por ejemplo, algunos profesores universitarios, al referirse a los estudiantes, los denominan inmediatamente *personas mimadas, inmaduras, desinteresadas* (Roggero, 2007); o cuando declaran con toda claridad que el alumno está poniendo permanentemente a prueba la capacidad de los maestros; es perezoso.

De ese modo, al vivenciar contradicciones de esa naturaleza, la universidad propende a seleccionar el *tipo* de cultura que debe ser internalizada por los alumnos, priorizando *patrones culturales medianos* (Sousa Santos, 2005), focalizando frecuentemente la formación orientada hacia el trabajo y, por consecuencia, priorizando la acreditación de competencias. Se vuelve entonces a la noción de educación dirigida hacia la transmisión del *conocimiento especializado*, en detrimento de la preparación del alumno para la *conducta de vida*. En la práctica, se hace *pedagogía de entrenamiento*, en lugar de *pedagogía cultivada* (Weber, 2006a, 2006b). Los platillos de la balanza se desequilibran, llenos de los aspectos informativos y formativos de la educación. Así, la universidad impone un *arbitrario cultural* (Bourdieu y Passeron, 1964), estableciendo, por medio de la acción pedagógica, en calidad de violencia simbólica, concepciones culturales de grupos y de clases dominantes –aquí la universidad excluye; aquí la *democratización* significa la eliminación del estudiante.

De conformidad con esos escenarios, brevemente expuestos, es importante reflexionar sobre la cuestión: ¿cómo se vienen construyendo la subjetivación y el protagonismo, particularmente en el medio escolar?

2.3. La subjetivación y el protagonismo

En términos sociológicos, se puede entender la subjetividad como la actividad social resultante de la pérdida de adhesión al orden del mundo, al *logos*. Se puede concebirla como la libertad del individuo para atestiguar sus propias experiencias de vida y gestionar las diversas lógicas de acción de las cuales se utiliza para construir esas mismas experiencias. Por lo tanto, en ese punto, la idea de subjetividad se aleja de las ideas de reflexión (perspectiva de conciencia) y de flujo continuo (perspectiva del sentimiento), y se acerca a la noción de *experiencia social* (Dubet, 1994).

De ese modo, el entendimiento de subjetividad considera con firmeza esa noción, que designa las conductas individuales y las colectivas sumergidas en la heterogeneidad de sus principios constitutivos; tales conductas se construyen por las acciones de cada individuo, de ahora en adelante responsable de encontrar sentido en esas acciones, en el interior de dicha heterogeneidad.

Además de poseer esa heterogeneidad de principios, la experiencia social se caracteriza como un distanciamiento subjetivo de los individuos en relación al sistema sociocultural, lo que se puede interpretar como una *actitud de reserva* derivada de la heterogeneidad de lógicas de acción. Según Dubet (1994), autor de la noción de *experiencia social*, los individuos cultivan ese distanciamiento porque los valores implicados ya no mantienen coherencia en su interior, como antes, sino que están despegados de los diversos personajes asumidos por ellos. Hace tiempo los roles sociales ya no están claramente definidos. De ese modo, de acuerdo con esta explicación, los individuos se recogen en su subjetividad como un mecanismo de *defensa*, ya que se encuentran delante de una pluralidad de registros que impulsan sus acciones.

Finalmente, la experiencia social se caracteriza por sustituir la clásica idea de alienación por la de construcción de la experiencia colectiva. La dominación social ya no unifica dicha experiencia. Al contrario, la hace cada vez más dispersa en territorios, tal como ocurrió con la cultura de masa, la exclusión económica, el consumo, el racismo y la participación política. En la actualidad, los individuos sufren los impactos de los procesos de destrucción de la personalidad en el dominio de las lógicas de acción – a pesar de que no las hayan generado. Ese escenario sería, según Dubet (1994), el verdadero sentido de la alienación, ya que la dispersión, la *separación*, se convierte en el fundamento de la experiencia colectiva.

Así, por ejemplo, el alumno actúa, en el medio escolar, principalmente en función de

sus grupos de pertenencia, mientras el profesor actúa de un modo en el que ejerce su poder carismático, ya que, como se ha dicho, el rol y la institución ya no consiguen solucionar las nuevas situaciones (Gomes, 2005). Dicha dinámica es el resultado del uso combinado de lógicas de acción, que favorecen la aproximación del individuo respecto al sistema, pero alejándolo en términos de subjetividad – los individuos no se adhieren totalmente a roles y valores, hoy marcados por la constante incoherencia. Los círculos sociales y las lógicas de acción son múltiples en la institución educacional, con alumnos que en ella no se sumergen totalmente. Ellos elaboran autonomías separadas porque las funciones de socializar, educar y distribuir diplomas y calificaciones están dissociadas y, por ello, poseen pocas oportunidades de compatibilizar aspiraciones, y así, se resienten de un proyecto global en torno al cual se articularían (Dubet, 1994).

La experiencia social, elaborada como noción, se deriva de la articulación de las lógicas de acción de integración, estrategia y subjetivación. En la lógica de la integración, el actor se define por sus pertenencias, con vistas a mantenerlas o a fortalecerlas. A su vez, en la lógica de la estrategia, el actor busca realizar la concepción de lo que le interesa en una sociedad-mercado. En la lógica de la subjetividad, al final, el actor se representa como sujeto crítico en confrontación con una sociedad vista como sistema de producción y dominación (Dubet, 1994).

Si, por un lado, cada lógica genera posiciones teóricas controvertidas sumergidas en la crítica mutua, pero asumiendo el papel de representar el conjunto social a partir de una idea central, por otro lado, desde la perspectiva de los actores sociales, no existe ningún centro. De acuerdo con tal entendimiento, esos actores adoptan diversos puntos de vista y tipos de acción sin que necesariamente se posicionen. De esa manera, cuando elaboran la propuesta teórica, los autores se alejan de la noción corriente de experiencia como habilidad originaria del ejercicio continuo, así como de la concepción de experiencia como una manera de sentirse a sí mismos o a la sociedad. Efectivamente, se ingresa en el horizonte teórico benjaminiano, con respecto al tema de la experiencia, ya que al hacer teorías considera la heterogeneidad de principios culturales y sociales una configuración propicia a la convivencia del individuo con la multiplicidad de orientaciones.

Al remitir la experiencia al ámbito social, como si procurara *rellenar* el vacío de la experiencia en la vacía modernidad (Benjamin, 1975), Dubet (1994) define la experiencia social como un modo de construir la realidad y la vida. Como explica el autor, la experiencia social no sería una esponja, tampoco un modo de incorporar el mundo por intermedio de

emociones y sensaciones, sino una manera de construirlo. Dicha experiencia crearía el carácter fluido de la vida, lo que posibilitaría interpretar como experiencia lo que los autores alemanes denominaron *mundo vivido (Lebenswelt)* –de hecho, un mundo vivido que aquel autor denomina experiencia social. Lo denomina así, no porque la actual sociedad es demasiado compleja y cambia rápidamente, sino porque sus miembros sufren fuerzas centrífugas, y son tirados, por un lado, por la acción instrumental y por los símbolos de una globalidad inserta en el ideal moderno, y, por otro, por la antigua pertenencia a una "comunidad definida por la fusión de sociedad, cultura y personalidad" (Touraine, 1997, p. 65).

Así pues, la subjetividad, primera referencia conceptual de la pesquisa que se presenta más adelante, se refiere a las maneras como los participantes, delante de valores heredados de una cultura adquirida antes o en la misma universidad, juegan con los intereses presentes en los diversos círculos relacionales de colegas y profesores. En la *confrontación* entre valores e intereses, al buscar sentido para sus acciones, construyen procesos de subjetivación. Ello ocurre como en la formación del carácter joven del personaje Sergio en *El Ateneo*, de Raul Pompéia: "Depois de passar mais de dois anos no educandário, Sérgio sai mudado. Ele não se identificou com todos os aspectos da instituição, não se submeteu a todas as normas, não as internalizou na íntegra. Mas também não rejeitou tudo"⁴ (Freitag, 2001, p. 108).

De esa primera referencia se extrae la noción de protagonismo, el segundo concepto que se utiliza en la pesquisa. Se recurre a la difundida explicación freireana sobre de la autonomía del ser del educando. Cuando enumera los saberes necesarios a la práctica educativa impulsada por la noción *de incompletud del ser consciente de esa misma incompletud*, el autor explica que el educador necesita estar advertido en cuanto al respeto a esa autonomía, el autorespeto ahí implicado. Para Freire (2009, p. 59), "el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos los unos a los otros". Así, el protagonismo corresponde directamente a esa idea de autonomía, en la que, educandos y educadores son agentes activos de sus elecciones, su trayectoria de vida, con derecho a manifestar sus críticas, aceptar o no determinados valores e intereses, con derecho a construir representaciones culturales.

Según Freire (2009), en relación con el necesario respeto del educador a los procesos

⁴ "Después de pasar más de dos años en el internado, Sergio sale de ahí cambiado. No se identificó a sí mismo con todos los aspectos de la institución, no se sometió a todas las normas, no las internalizó en su totalidad. Pero tampoco rechazó a todo". (Traducción libre).

de conquista de la autonomía, el profesor que desprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje; el profesor que trata con ironía y minimiza al alumno, que lo manda ponerse en *su lugar*; el profesor que no impone límites a la libertad del alumno, que elude el deber de enseñar, transgrede los principios éticos de la existencia. Por ello, tanto el profesor autoritario, como el profesor permisivo rompen con el radicalismo del ser humano, o sea, con su "inconclusión asumida donde se arraiga la eticidad" (Freire, 2009, p. 60). En nombre de esa consideración a la autonomía del educando, el autor propone la dialogicidad verdadera, en la que los sujetos dialógicos respetan la diferencia, ya que se perciben como seres inacabados. Por lo tanto, si se mencionó anteriormente que la subjetivación se ubica a la sombra de la noción más amplia de *experiencia social* (Dubet, 1994), ahora la construcción del protagonismo, o autonomización, se apoya en la noción más amplia de *pedagogía dialógica* (Freire, 2009, 2011).

Esta pedagogía se caracteriza por el diálogo como relación horizontal, que sedimenta la confianza de las personas involucradas en esa relación. Tal diálogo, de acuerdo con la lección freireana se nutre de amor, humildad, fe, esperanza y pensar crítico. En esta pedagogía, el individuo dialoga horizontalmente sólo cuando ama al mundo, ama a la vida, ama al ser humano. Dialoga solo cuando, con humildad, admite la superación de sí mismo, la contribución del otro, la humanidad del otro en la medida de su humanidad y la ignorancia del otro en la medida de su ignorancia. Dialoga cuando posee una fe intensa en la vocación humana de *ser más*, fe en la capacidad de hacer y de rehacerse, así como en la capacidad humana de superar cualesquier impedimentos a la acción transformadora del mundo. Solo cuando tiene esperanza, porque se reconoce imperfecto y, por ello, parte en una búsqueda eterna de *ser más* en la compañía de los otros. Solo cuando, al ejercer un pensar crítico, reconoce la solidaridad entre los individuos, pues piensa en la relación *Yo-Tú* y *Yo-Ello* críticamente, piensa la realidad como un proceso, se *baña* continuamente de temporalidad (Freire, 2011).

Así, las respuestas de este trabajo gravitan alrededor de una cuestión actual en el contexto de la masificación de la educación superior: ¿cómo se desarrollan la subjetivación y el protagonismo del joven universitario? Se pueden hacer muchas preguntas sobre esa cuestión: ¿Esos estudiantes manifiestan el deseo ontológico de dialogar?, ¿sobre qué les gustaría dialogar?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo debe ser la clase favorable a la concreción de subjetivación y protagonismo?

3. Metodología

Se realizó en 2013 una pesquisa cualitativa exploratoria, con un estudio de casos múltiples (Tabla 1). Hay que decir que los estudios de caso se sirven también de datos cualitativos como soporte, aunque solo se apliquen al caso singular y no puedan ser generalizados en el sentido del muestreo clásico (Yin, 2010). La universidad en la que se hizo la pesquisa es privada y se sitúa entre las mayores del país en número de matrículas – razón de su elección.

Tabla 1
Campo de pesquisa y casos múltiples

Campo de pesquisa		Casos únicos	
Universidad	Cursos	Casos	Componentes
Privada	Administración	1: Clases 1, 2 y 3	Aspectos de la construcción de la subjetividad y del protagonismo de jóvenes estudiantes durante la interacción social con sus profesores universitarios.
	Psicología	2: Clase 4	
1 universidad	2 cursos	2 casos	163 participantes

Fuente: Elaboración propia de los autores (2014).

Se eligieron esos cursos porque, en Brasil, si se considera el número de matrículas realizadas en 2013, los de Administración y Psicología estuvieron entre los 10 cursos con mayor número de matrículas (Brasil, 2014a). Además de ese aspecto en común, las áreas de los cursos, respectivamente, Negocios (Comercio) y Ciencias Sociales, aunados al área de Derecho, encabezan el número de matrículas, ingresos y conclusiones para cada 10.000 habitantes brasileños (INEP, 2009) –clasificación en áreas, realizada de acuerdo a los criterios de Eurostat/Unesco/OCDE, adaptados a la realidad educacional brasileña. De ese modo, los cursos elegidos presentaron oportunidades de mejores aproximaciones a la educación superior de masa.

En el ámbito de las universidades, en 2013, los cursos de Administración y Psicología son cursos *populares*, puesto que la relación candidatos/vacantes quedó, respectivamente en 5 o 6, en torno a la media nacional de 5,8 obtenida por las IES (Brasil, 2014a, 2014b). En el ámbito de todas las IES, los cursos se caracterizan aún más como *populares*, ya que la relación quedó en 2 y 4, respectivamente. El primer curso también se caracteriza como *popular*, si se considera el ámbito de los 10 mayores cursos, cuya relación quedó en tres. Así, cuanto menor sea el número de candidatos por vacante, más popular será el curso. Hay que destacar que el curso de Medicina se trata de un caso aparte; se trata de un curso altamente *selectivo*, puesto que en el mismo año la relación candidatos/vacantes quedó en

62, o sea, 10 a 25 veces mayor en comparación con los otros cursos clasificados entre los 10 con mayor número de matrículas.

Así, los cursos de Administración y Psicología son *populares* según ese criterio. La oferta estaría relacionada con la demanda por el curso que, probablemente, ocurriría en función de las oportunidades de ingreso al mundo del trabajo. Mientras que en el curso de Administración, polivalente, los estudiantes tienen la ventaja de poseer una credencial para la carrera, los del otro curso pueden ser psicólogos o profesores.

Sin embargo, como tales caracterizaciones se refieren a máscaras nominales, bajo las cuales pueden esconderse importantes representaciones, resulta oportuno realizar una complementación de esos datos oficiales (Quivy y Van Campenhoudt, 2005). En ese sentido, la generación y el análisis de datos tuvieron en cuenta el origen social y la trayectoria académica de los estudiantes –haciéndolos compatibles con el objetivo de observar la realidad de la educación superior en expansión y diversificación. En efecto, basándose en Bourdieu y Passeron (1964), Setton (1999), concluyó que, mientras los cursos *selectos* se caracterizan por la alta concentración de recursos económicos, sociales y culturales de los estudiantes, los *populares* indican baja concentración en esos tres indicadores estructurales distintivos.

De ese modo, fue posible reunir aspectos de los perfiles de los cursos y de los jóvenes estudiantes que participaron de la pesquisa (Tabla 2).

Tabla 2
Perfiles de los cursos y de los participantes

	Cursos		Participantes			
	Clases, turnos y semestres	Universos y participantes	Cantidades por sexo y media de las edades		Cantidades y porcentajes de los que estudian y trabajan	Cantidades y porcentajes de los que sólo estudian
			H	M		
Caso 1 (Administración)	Clase 1: Matutino, 1º e 2º	65 (40)	9 (20)	31 (21)	23 (57,5%)	17 (42,5%)
	Clase 2: Nocturno, 1º	53 (30)	13 (22)	16 (20)	24 (80,0%)	6 (20,0%)
	Clase 3: Nocturno, 2º	83 (56)	22 (21)	34 (21)	50 (89,3%)	6 (10,7%)
	Subtotales	201 (126)	44 (21)	81 (21)	97 (76,9%)	29 (23,1%)
Caso 2 (Psicología)	Clase 4: Matutino, 2º	50 (37)	7 (22)	31 (24)	15 (40,5%)	22 (59,5%)
	Totales	251 (163)	51 (21)	112 (21)	112 (68,7%)	51 (31,3%)

Fuente: Elaboración propia de los autores (2014). Obs. 1: Se consideró como trabajo a las prácticas remuneradas. Obs. 2: Los porcentajes consideran el total de participantes por clase.

Como se puede ver en la Tabla 2, los participantes estudiaban en el primero y en el segundo semestres, lo que permitió el acercamiento al perfil del alumno recién llegado a la educación superior, pasible de vivir los retos del aprendizaje del oficio de estudiante (Coulon, 2008).

Se puede constatar que hubo predominancia del sexo femenino. No obstante, independientemente del sexo, el promedio de edad de los participantes quedó en 21 años (por lo tanto, jóvenes, cf. ONU, 1981 y Brasil, 2013b). El mayor porcentaje de los alumnos que *estudian y trabajan* estaba en el curso de Administración, nocturno (89,3%), y el mayor porcentaje de los que *solamente estudian*, en el curso de Psicología (59,5%).

Con respecto a los procedimientos de generación de datos, se devolvieron cien por cien de los cuestionarios sometidos a la manifestación individual al final de las clases. Por lo tanto, se mantuvo la confidencialidad de las respuestas ofrecidas por los participantes. A causa de las ausencias, se alcanzó el porcentaje de 65% del universo del alumnado. El instrumento diseñado tuvo cuatro preguntas abiertas, aplicadas en dos etapas: a) 1ª etapa: ¿Cuáles son los valores involucrados en su relación con los profesores?; ¿cuáles son los intereses involucrados en su relación con los profesores?; ¿qué podría hacer mejorar su

relación con sus profesores?; b) 2ª etapa: Para usted, ¿cuáles son las características de la clase que contribuyen a la formación profesional y ciudadana? ¿Qué deben hacer el alumno y el profesor para que esa clase ocurra?

Las cuestiones de la primera etapa consideraron importantes características del concepto de *experiencia social* (Dubet, 1994), buscando percibir aspectos de la construcción de subjetividades. Las de la segunda etapa gravitaron en torno del concepto de *pedagogía dialógica* (Freire, 2011), con vistas a la captación de aspectos relacionados con la formación para la integralidad humana (el ser humano piensa, se emociona y actúa), con enfoque, por lo tanto, en la construcción del protagonismo de los estudiantes.

Las respuestas fueron transcritas con recursos de la aplicación *Word* y organizadas para el análisis por medio del *Excel*. Como estrategia general de análisis de datos, se optó por las *proposiciones teóricas que llevaron al estudio de casos múltiples* (Yin, 2010), recurriéndose al análisis de contenido (Bardin, 2009) y a la síntesis cruzada de casos (Stake, 1995 y Yin, 2010).

4. Resultados y discusión

Los resultados que se siguen se incluyen en el contexto de la *nueva educación superior* (posterior a la elitista, tradicional), considerada en sus dificultades de establecer el diálogo generacional entre jóvenes estudiantes y profesores universitarios. Como se mencionó antes, los dos *casos únicos* abarcaron cuatro clases, con datos recolectados por medio de cuestionarios aplicados en dos etapas. En la primera etapa, se verificaron prioritariamente los aspectos de la subjetivación, considerándose las tres lógicas de acción presentes en la construcción de las experiencias sociales de los participantes. Se catalogaron cinco valores y cinco intereses presentes en la interacción con los profesores durante las clases, así como diez acciones de impacto sobre la *buena interacción* con los profesores (Tablas 3, 4 y 5). En la segunda etapa, se verificaron con prioridad los aspectos de la construcción del protagonismo, considerándose las dinámicas de la pedagogía dialógica. Se catalogaron diez acciones de impacto sobre la *buena clase* (Tabla 6).

Se seleccionaron los aspectos en función de la mayor cantidad de menciones por los participantes. Es posible percibir más adelante, que, en su mayor parte, dichas menciones integran términos importantes.

4.1 Los aspectos de la subjetivación

Tabla 3
Valores presentes en la interacción estudiantes/profesores

Valores	Cantidad de menciones					
	Caso 1				Caso 2	Totales
	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Totales	Clase 4	
Respeto	23	22	21	66	17	83 (32,9%)
Transmisión de informaciones	23	20	27	70	10	80 (31,7%)
Interacción social	7	11	24	42	12	54 (21,4%)
Interés por el curso (estudios)	7	8	6	21	1	22 (8,7%)
Amistad	5	0	6	11	2	13 (5,2%)
Totales	65	61	84	210	42	252

Fuente: Elaboración propia de los autores (2014). Obs.: Los porcentajes consideran el total de menciones hechas a cada valor, por los participantes, con respecto al total de los cinco valores más citados.

Las informaciones de la Tabla 3 resultaron de la pregunta: ¿Cuáles son los valores involucrados en su relación con los profesores? El término *respeto* obtuvo el 32,9% de las 252 menciones a los cinco valores más citados. Para los participantes, el término significa, de su parte, el reconocimiento al esfuerzo de los profesores para la adquisición de conocimientos a ser transmitidos a los estudiantes, a veces abdicando de su vida personal; de parte de los profesores, significa percibir y comprender las particularidades de cada alumno en su manera de aprender; de parte de todos, significa saber convivir con las diferencias de opiniones y de ideas. Los estudiantes de Administración (31,4% de las menciones en este curso) entienden que el respeto es "la base de cualquier relación, es amistad, es aclarar las dudas, [lo que contribuye] para una mejor convivencia social". Los de Psicología (40,4%) entienden que ese valor es importante para el aprendizaje, si el profesor admite las características de cada estudiante, lo que hace posible la mutua aproximación: "Es valorar el aprendizaje, respetando la individualidad (el tiempo y la manera de aprender de cada uno de ellos)".

De esa forma, en la sociedad actual, con individuos adhiriendo cada vez menos a roles y a valores circunscritos a los diversos sistemas sociales (Dubet, 1994), como es el caso de la educación superior de masa, parece significativa la recurrencia del término *respeto*. Se

evidencia un potencial que se debe explorar en el *sentido* de construcción del proceso educacional dirigido a la formación integral de los estudiantes.

El segundo factor más mencionado se refirió a la *transmisión de informaciones* por parte de los profesores (31,7%); bajo ese término se reunieron los apuntes relacionados con la dimensión cognitiva del proceso educacional, tales como *conocimiento* y *aprender los temas*. En general, los alumnos de Administración (33,3% de las menciones en este curso) ven al profesor como un "portador de la autoridad y del conocimiento", cuyo papel social consiste en la "transferencia de conocimiento", ya que detiene "informaciones y conceptos para cada tema planteado". Ya los alumnos de Psicología (23,8%) ven al profesor como "auxiliar" en la adquisición de conocimientos. Según ellos, los profesores valoran al alumno que quiere conocer cada vez más, y ponen de relieve la valoración del diálogo: "El diálogo es la principal fuente de la que se inicia el conocimiento". Independientemente de las divergencias de visión sobre el término *transmitir informaciones*, se observó, entre los participantes, la noción de sociedad como sistema de integración –el profesor *transmite* conocimientos, y puede hacerlo por medio del diálogo.

Bajo el término *interacción social*, se registraron valores como comunicación, diálogo, haciendo patente qué significado tiene el término diálogo para los participantes. Los estudiantes de Administración (20,0% de las menciones en ese curso) informaron que la interacción social favorece, por parte del alumnado, la manifestación de "dudas, preguntas, discordancias", y que, por parte del profesor lleva a la participación de los alumnos. A partir de su realidad de vida, los alumnos adquieren la conciencia de que deben centrarse en sus metas. Ellos admiran la capacidad de los profesores de "intentar la forma más práctica de enseñar". Ya los de Psicología (28,5%) apuntaron el placer de "interaccionar con ellos [los profesores] cuando hay libertad [es placentero] cuando en algunas clases hay intercambio de experiencias". Para esos alumnos, interaccionar es lo mismo que buscar "el mismo propósito, la formación", a partir de "intereses subjetivos y colectivos", lo que podrá ocurrir, incluso si la interacción sirve para "aclarar dudas sobre el contenido". Informaron sobre la necesidad de establecerse un "diálogo e interacción el uno con el otro [alumno y profesor]". De ese modo, se observa que, cuando se refieren al término interacción social, los alumnos de Administración tienen la conciencia de la necesidad de centrarse, de practicidad; a su vez, cuando se refieren a dicho término, los alumnos de Psicología internalizan la idea de diálogo como un intercambio de experiencias. En ambos cursos, los participantes se preocuparon con la comunicación entre estudiantes y profesores, tal como las siguientes notas resumen:

"En esa relación hay comunicación e intercambio de puntos de vista, porque nosotros, los estudiantes, vemos al mundo desde perspectivas distintas de las de los profesores y de su visión más profunda. Así, ese intercambio proporciona una experiencia más rica" (alumno de Administración, matutino). "La buena comunicación [es importante], porque sólo con estar presente en clase no basta. Leer el contenido y exponer mi punto de vista son actitudes fundamentales para tener una clase productiva" (alumno de Psicología).

De hecho, ellos valoraron la comunicación: "La forma cómo se aplican las asignaturas en el aula provoca buena o mala relación entre nosotros, alumnos y profesores; es importante hacer crecer la comunicación entre todos. Algunos profesores crean una barrera y, así, se perjudica el aprendizaje" (alumno de Administración, matutino).

El *interés por el curso* y la *amistad* se mostraron importantes para los participantes. Entre los estudiantes de Administración (15,2% de las menciones en ese curso), *interés por el curso* significa el esfuerzo para graduarse (parte de ellos trabaja y estudia), así como la manifestación de comprometimiento (por ejemplo, prestar atención a las explicaciones de los profesores); *amistad* significa la demostración de interés por parte del profesor en *hacer* que el alumno aprenda. Los estudiantes de Psicología (7,1%) entienden como interés común entre docentes y discentes el deseo de aprender. La *amistad* fue presentada por los participantes como el camino para una aproximación *saludable* (el aprendizaje) entre estudiantes y profesores: "Busco establecer una buena relación, algo próximo a una amistad" (alumno de Administración, nocturno); "Pienso que no debemos ser tan sólo alumnos y profesores, sino que debemos establecer una relación de amistad" (alumno de Psicología).

Por lo tanto, forman parte de la subjetivación de jóvenes estudiantes el respeto, el interés por el curso y el deseo de que haya más diálogo y amistad.

Tabla 4
Intereses presentes en la interacción estudiantes/profesores

Intereses	Cantidad de menciones					
	Caso 1				Caso 2	Totales
	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Totales	Clase 4	
Transmisión de informaciones	35	25	47	107	26	133 (58,1%)
Formación profesional	17	12	14	43	11	54 (23,6%)
Formación ciudadana	6	7	9	22	0	22 (9,6%)
Interacción social	1	2	8	11	3	14 (6,1%)
Notas altas/aprobación	1	2	0	3	3	6 (2,6%)
Totales	60	48	78	186	43	229

Fuente: Elaboración propia de los autores (2014). Obs.: Los porcentajes consideran el total de menciones hechas a cada interés por los participantes con respecto al total de los cinco intereses más citados.

Las informaciones de la Tabla 4 son resultado de la pregunta: ¿Cuáles son los intereses involucrados en su relación con los profesores? Entre los participantes, el área de mayor interés es la *transmisión de informaciones* (58,1%), término comprendido, en general, como la *transmisión de conocimientos* por el profesor, que va desde la perspectiva de la *formación profesional* (23,6%) hasta la formación como individuo apto para solucionar problemas *en la práctica*, una *formación ciudadana* (9,6%). En estas tres áreas de interés en el ámbito de cada curso, los estudiantes de Administración constituyeron el 92,4% de las menciones, y los de Psicología, el 86,0%.

Así, aunque ha predominado la idea de transmitir informaciones con el objetivo de "preparar al alumno para ser el modelo ideal de acuerdo a lo que el mercado de trabajo exige" (alumno de Administración, matutino), o sea, "aprender para convertirse en un excelente profesional" (alumno de Psicología), hubo manifestaciones de que el "interés es aumentar el conocimiento para, en el futuro, ponerlo en práctica" (alumno de Administración, matutino). En ese particular, la manifestación siguiente es muy significativa:

Deseo sacar el máximo de experiencias y conocimientos del profesor para, así, poder obtener formas de resolver problemas, aprender a acertar y cómo no cometer errores. El profesor, por su vez, desea transmitir experiencias y conocimientos, además de ayudar al alumno a ser alguien mejor en la vida" (Alumno de Administración, nocturno).

Se puede percibir, entonces, que la visión profesional, el trabajo, es la punta del proceso de transmisión de informaciones. Percepciones que pueden ser representadas por el registro de uno de los participantes: "En el caso del profesor, el interés está en transmitir todas las informaciones y entendimiento posibles al alumno; en el caso del alumno, es absorber todo el entendimiento e información posibles" (alumno de Psicología). El interés final es tener éxito en un mundo altamente competitivo. Se trata, de hecho, de la representación de la sociedad como un amplio mercado y no como un sistema integrado. Dicha representación sería un sistema de intercambios, los cuales compiten entre los mismos, construido en la competencia para obtener bienes, tales como dinero, poder, prestigio, influencia y reconocimiento – mercados como el conyugal, el escolar, el político, constituyéndose en relaciones sociales y titulares del poder como un equivalente universal (Dubet, 1994).

Como también se puede constatar por la Tabla 4, la *interacción social* (6,1%) y tener *notas altas* (aprobar el curso) (2,6%) estaban presentes en las observaciones de los alumnos, y se referían ora a la preocupación con una formación más humana, con énfasis en la aproximación entre los involucrados en el proceso educacional, ora a la preocupación en concretar intereses más *urgentes*, que, para los participantes es la inserción en el mundo laboral. Para estos últimos, obtener nota alta significa la posibilidad de recibir el diploma y, por lo tanto, poder participar en una sociedad concebida como un *mercado* de oportunidades de trabajo.

De ese modo, al lado de la noción de sociedad como un sistema de *integración*, está la noción de *competencia*. En la confluencia de esas perspectivas, el estudiante manifestó de modo contundente, por medio de críticas normativas y cognitivas, su opinión sobre la *buena interacción* entre alumno y profesor, con aspectos relevantes del proceso de subjetivación.

Tabla 5
Acciones de impacto sobre la buena interacción estudiantes – profesores

Ámbitos de las acciones de impacto sobre la <i>buena interacción con los profesores</i>	Cantidades de menciones					Totales
	Caso 1				Caso 2	
	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Totales	Clase 4	
Interacción estudiantes – profesores	5	10	5	20	7	27 (17,2%)
Participación del estudiante	5	6	10	21	4	25 (16,0%)
Interés por el curso	6	2	5	13	6	19 (12,2%)
Comunicación estudiantes – profesores	6	6	5	17	2	19 (12,2%)
Diálogo estudiantes – profesores	5	4	7	16	3	19 (12,2%)
Actividades didácticas más dinámicas	5	3	2	10	4	14 (9,0%)
Compresión/paciencia del profesor	3	3	3	9	1	10 (6,4%)
Actividades prácticas en las aulas	5	2	1	8	1	9 (5,8%)
Frecuencia de estudios por el estudiante	3	2	1	6	1	7 (4,5%)
Respeto estudiante – profesores	2	3	2	7	0	7 (4,5%)
Totales	45	41	41	127	29	156 (100,0)

Fuente: Elaboración propia de los autores (2014). Obs.: Los porcentajes consideran el total de menciones hechas por los participantes en cada ámbito de las acciones de impacto con respecto al total de menciones en los 10 ámbitos más citados.

La Tabla 5 presenta los resultados de la pregunta: ¿Qué podría hacer mejorar su relación con los profesores? Esa pregunta exigió de los participantes que se posicionaran críticamente, con inclusión de valores e intereses, como ejemplo de los presentados en las Tablas 3 y 4. A pesar de estar inmersos en los usos de las lógicas de la integración (herencia cultural) y de la estrategia (intencionalidad racional) (Dubet, 1994), los participantes presentaron aspectos de la construcción de subjetividades, al posicionarse *aprovechando* dichos valores, importantes para ellos en la interacción con los profesores, y *jugando* el juego de intereses presentes en esa interacción.

El análisis de los resultados, compuestos por menciones que reunieron diversos términos, evidencia el modo como los participantes vienen idealizando la *buena interacción*, entendida por ellos como la construcción de actitudes positivas de estudiantes y docentes. Una construcción que, desde la perspectiva de la dinámica curricular desarrollada en el aula, sufre impactos de acciones sociales que involucran, no tanto la mera transmisión de conceptos, además de los *consejos* de los profesores sobre cómo utilizarlos en la vida práctica, sino que principalmente las actitudes, comportamientos, afectividades, capacidad para dialogar. Se comprueba una vez más que los estudiantes de la educación superior

perciben la necesidad de superación de los límites de conceptos adquiridos, con clases más dinámicas, que faciliten con creatividad la vinculación entre teoría y práctica (Vasconcelos y Caliman, 2014). De esa manera, los estudiantes se resienten del tercer vértice de la conocida división tripartita de los contenidos, según Coll y colaboradores (1998) y Coll (2001): contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Estos resultados ayudan a confirmar el desequilibrio entre los aspectos de información y formación de la educación (Vasconcelos, 2014), siendo que los primeros son priorizados por los profesores en la dinámica curricular –en un mundo marcado por la enorme cantidad de datos que se cruzan con ideas, desafíos, amenazas y oportunidades (Alarcão, 2008). Un desequilibrio que, aunque no consciente para los estudiantes como parte de la estructura social, ya se hace presente en su percepción.

Por lo tanto, ese resentimiento, aspecto importante de la subjetivación, ocurre con el uso de recursos de la lógica de la estrategia. Los participantes ejercitan su capacidad crítica en contextos sociales que se caracterizan como un sistema de producción (información, conocimientos) y de dominación (el que manda es el que tiene la información), lo que denota un proceso educacional que oscila entre informar y formar, con el péndulo más inclinado hacia los aspectos cognitivos que hacia los socioculturales y emocionales de la educación. Como ya se ha dicho, la universidad insiste en atribuirse la misión de transmitir conocimientos a los alumnos, considerándolos "como esponjas, para absorberlos pasivamente" (Gomes et al., 2013, p. 695).

En ese marco, es importante identificar los aspectos del protagonismo de los estudiantes. ¿Ese protagonismo existe? ¿Cómo dicho protagonismo viene desarrollándose? Se han buscado respuestas por medio de preguntas centradas en la rutina de cada día de los estudiantes y profesores en el aula.

4.2. Los aspectos del protagonismo

Al manifestar sus opiniones sobre las acciones que pueden impactar positivamente la clase, ayudando a lograr los intereses de los estudiantes y los profesores, los participantes mantuvieron los valores y objetivos presentados en la primera etapa. Es en el clima de respeto mutuo que ocurre en las clases y en la interacción *razonable* entre los estudiantes y los educadores, que el estudiante que emergió de la pesquisa busca su formación profesional. Sin embargo, anhela participar en la elaboración de clases más interesantes, dinámicas y dialogadas.

Los resultados presentados en la Tabla 6 correspondieron a las siguientes preguntas, contestadas por los participantes en la segunda etapa de la generación de datos: Para usted, ¿cuáles son las características de clase que contribuyen a la formación profesional y ciudadana? ¿Qué deben hacer alumnos y profesores para que ello ocurra?

Tabla 6
Acciones de impacto sobre la buena clase

Ámbitos de las acciones de impacto sobre la buena clase	Cantidad de menciones		Totales
	Estudiantes que trabajan y estudian	Estudiantes que sólo estudian	
Interacción estudiantes/profesores	34	14	48 (22,1%)
Respeto alumnos/profesores	26	9	35 (16,1%)
Actividades didácticas más dinámicas	17	7	24 (11,1%)
Ejemplos en las clases	10	10	20 (9,2%)
Participación del estudiante	17	0	17 (7,8%)
Interés por el curso	10	7	17 (7,8%)
Frecuencia de estudios por el estudiante	12	5	17 (7,8%)
Actividades prácticas en las clases	11	3	14 (6,5%)
Diálogo estudiantes/profesores	8	5	13 (6,0%)
Comprensión/paciencia del profesor	11	1	12 (5,6%)
Totales	156	61	217 (100,0)

Fuente: Elaboración propia de los autores (2014). Obs.: Los porcentajes consideran el total de menciones hechas por los participantes en cada ámbito de las acciones de impacto con respecto al total de menciones en los 10 ámbitos más citados.

No existen diferencias significativas entre las percepciones de aquellos que *estudian y trabajan* (la clase con el porcentaje más alto fue la de Administración, nocturno, siendo el 89,3% de la clase, cf. Tabla 2) y las percepciones de los que sólo *estudian* (el porcentaje más alto fue en la clase de Psicología, con un 59,5% de la clase, cf. Tabla 2). Sin embargo, llama la atención el hecho de que tan sólo los primeros tres tipos de acciones, en conjunto, representaron alrededor del 49,0%, en ambos cursos, lo que indica una convergencia de opiniones.

Los estudiantes que estudian y trabajan desean vivenciar una mayor *interacción* con los profesores, en clima respetuoso, con actividades pedagógico-didácticas más *dinámicas*. Los participantes experimentan los desafíos de la conciliación de la vida universitaria y de la vida profesional; por lo tanto, *no tienen tiempo que perder*, ya que necesitan encontrar sentido en los conocimientos adquiridos y ponerlos en práctica. En ese sentido, se confirman las conclusiones de Rodrigues Carrano (2002) acerca del joven estudiante universitario que estudia y trabaja. Si estudia en el horario nocturno, enfrenta dificultades para conciliar el trabajo profesional y los estudios. Se resiente de conectar los aprendizajes teóricos con las prácticas de trabajo. Y en la educación superior de masa, el acceso de los estudiantes a ese

nivel educativo se hace no sólo por medio de concursos de entradas selectivas, ya que es baja la relación candidato/vacantes. Más relevante es su permanencia, con la superación de las barreras materiales y simbólicas de los obstáculos sociales.

Por lo tanto, el logro del protagonismo académico se bosqueja en la valoración de actitudes y comportamientos positivos de estudiantes y profesores (la *buena interacción*) y en la meta de prepararse para el mundo del trabajo. De acuerdo con lo que los estudiantes contestaron, existe una articulación entre dichos valores e intereses. Se abre, así, una puerta para construir momentos de protagonismo y para articular aspectos de información y formación en la educación.

De hecho, según Freire (2009), el respeto a la autonomía del otro no es un favor, sino un imperativo ético. Por ello, significa el respeto a las opciones de los educandos y educadores, a sus trayectorias de vida, a sus críticas, a sus representaciones culturales. El autor reúne bajo el nombre de pedagogía dialógica los esfuerzos hacia esa autonomía – que se pueden interpretar como un *impulso ontológico* a la realización de la plenitud humana, impulso presente en cada uno de los involucrados en el acto educativo.

5. Conclusiones

La gran expansión de la educación superior requiere que la IES se acuerde del surgimiento del protagonismo joven como una característica de los nuevos escenarios educativos en el contexto de la llamada posmodernidad. La universidad – que a lo largo de los siglos ha demostrado su viabilidad y capacidad de cambiar y provocar el cambio y el progreso en las sociedades (UNESCO, 1999) – debe obligarse a renovarse permanentemente y constituirse en un *lugar* capaz de concebir la juventud en la perspectiva de estos escenarios, colocándola en horizontes más amplios. Debe concebirla como un grupo social formado por personas no sólo pertenecientes al mismo grupo etario, sino también con diferentes afiliaciones y situaciones sociales distintas (Pais, 2003). Por lo tanto, es necesario distinguir *juventudes* de juventud, y tener en cuenta la diversidad de las características individuales presentes en este conjunto social. Sin embargo, en estos tiempos de expansión, frecuentemente los currículos poco dicen a los jóvenes (Gomes, 2011), que, con gran dificultad, pueden (si pueden) ser el protagonista de su aprendizaje.

En esa sociedad, subsiste la costumbre de caminar con la espalda hacia el futuro. Se destruye constantemente lo que ya se hizo, dejando atrás un inmenso vacío que salpica sobre el presente y amenaza el futuro. Sin embargo, hay que considerar la herencia cultural.

La cara más visible de la modernidad, paradójicamente, el vacío –el sumidero de la dispersión por donde corren las economías fluidas y poderes sin centro (Touraine, s.f.)–, no puede enlazar la subjetivación de alumnos y profesores. Una nube de invisibilidad parece cubrir las interacciones sociales. Por lo tanto, las instituciones educacionales deben estar vigilantes para prevenir la imperceptibilidad de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, sobre todo en el contexto en que se forjan esas instituciones, el de las relaciones educativas. Hay que percibir el avance del vaciamiento de lo humano, en el mundo, y cuidar atentamente de las condiciones en que se encuentran la subjetivación y el protagonismo, estos contruidos sobre la capacidad de crítica de los involucrados en esas relaciones.

En medio de la pluralidad de principios, característica de la llamada sociedad red (Castells, 2008), se niegan las identidades sociales – los sujetos se niegan mutuamente. Ello ocurre porque, paradójicamente, en esa misma sociedad, en la cual, en principio, las personas estarían más *próximas* unas a las otras con el uso de recursos comunicacionales, predominan relaciones cada vez más difusas. Las personas se perciben unas a las otras como figuras indistintas que se mueven al sabor de las circunstancias, a veces empujándose en la multiplicidad de sistemas culturales –incluso en la escuela.

A pesar de todo, subsisten todavía, como oasis, algunos espacios escolares receptivos a los significados y acciones, lo que favorece el protagonismo de los jóvenes estudiantes. Todavía subsisten espacios en los que esos jóvenes disfrutan de la demanda humana de construir su propia trayectoria de vida. Por cierto, son espacios amenazados, pero vivos, que emergen como potenciales para la concretización de la efectiva pedagogía dialógica, dinámica - amplio contexto de la conquista del protagonismo histórico. A fin de cuentas, la Historia no es una guitarra desechada en un rincón, sin el rasgueo de su dueño. Es un proceso dinámico que requiere sólo la acción del único ser capaz de construirlo: el ser humano. En ese sentido, cabe entonces preguntarnos: ¿Cuál sería, para los jóvenes, la mejor, la más rica, la más interesante historia que ellos puedan construirse y contar, sino su propia historia?

Referencias

- Alarcão, Isabel (2008). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (6a ed.). São Paulo: Cortez.
- Assmann, Hugo. (1998). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*, Petrópolis, Brasil: Vozes.

- Bardin, Laurence. (2009). *Análise de conteúdo* (5a ed.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bauman, Zygmunt. (2001). *Modernidade líquida*, Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar.
- Bauman, Zygmunt. (2005). *Identidade*, Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar.
- Benjamin, Walter. (1975). Sobre alguns temas em Baudelaire. En Os Pensadores, *Textos escolhidos: Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas* (pp. 35-62). São Paulo: Abril.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, Francia : Éd. de Minuit.
- Brasil. (2009). *Documento síntese do Fórum Nacional de Educação Superior*. Brasília, BR: MEC. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_sintese.pdf
- Brasil. (2012a). *Censo da educação superior 2010: resumo técnico*. Brasília, BR: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado de http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf.
- Brasil. (2012b). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012*. Brasília, BR: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Brasil. (2013a). *Censo da educação superior 2012: resumo técnico*. Brasília, BR: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado de http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf
- Brasil. (2013b). *Lei nº. 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Brasília, BR: Casa Civil. Recuperada de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm
- Brasil. (2014a). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior: graduação*. Brasília, BR: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperada de <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>
- Brasil. (2014b). *Censo da Educação Superior 2013*. Brasília, BR: MEC. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/collectiva_censo_superior_2013.pdf
- Brasil. (2014c). *Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília, BR: Casa Civil. Recuperada de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
- Buarque, Cristovam. (1994). *A aventura da universidade*. São Paulo, Brasil: Editora da Universidade Estadual Paulista y Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Castells, Manuel. (2008). *A sociedade em rede* (11a ed.). São Paulo, Brasil: Paz e Terra.

- Coll, César; Pozo, Juan Ignacio; Sarabia, Bernabé y Valls, Enric. (1998). *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitude*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Coll, César. (2001). *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo, Brasil: Ática.
- Coulon, Alain. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador, Brasil: EDUFBA.
- Dubet, François (1994). *Sociologia da experiência*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Dubet, François (1998). A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Contemporaneidade e Educação*, 3 (3), pp. 27-33. Recuperado de <http://docslide.com.br/documents/dubet-francois-a-formacao-dos-individuos-a-desinstitucionalizacao.html>
- Dubet, François. (2013). *El declive de la institución*, Barcelona, España: Gedisa.
- Fielden, John. (1999). O pessoal do ensino superior: um permanente desafio. En Unesco, *Tendências da educação superior para o século XXI* (pp. 427-448). Brasília: Unesco/CRUB.
- Freire, Paulo. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2011). *Pedagogia do oprimido* (50a ed.). São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Freitag, Bárbara. (2001). *O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares* (3a ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Gomes, Candido Alberto (2005). *A educação em novas perspectivas sociológicas* (4a ed.). São Paulo, Brasil: EPU.
- Gomes, Candido Alberto (Org.). (2011). *Juventudes: possibilidades e limites*. Brasília, Brasil: Unesco: UCB.
- Gomes, Candido Alberto; Meneses de Sousa, Carlos Ângelo; Caliman, Geraldo y Silva Câmara, Jacira da. (2013). A formação para a cidadania. En Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude y Todos pela Educação, *Justiça pela qualidade na educação* (pp. 689-707). São Paulo: Saraiva.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2009). *Classificação internacional Eurostat/Unesco/OCDE: áreas de formação e treinamento*, Brasília, BR: MEC. Recuperado de http://download.inep.gov.br/download/superior/2009/Tabela_OCDE_2009.pdf

- Jospin, Lionel. (1999). Discurso na abertura da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. En Unesco, *Tendências da educação superior para o século XXI* (pp. 47-50). Brasília: Unesco/CRUB.
- Masetto, Marcos Tarciso. (1997). *Didática: a aula como centro* (4a ed.). São Paulo, Brasil: FTD.
- Mauger, Gérard. (2012). La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización escolar. En Carvacho, Cristian Bellei; Levinson, Bradley A. U.; Pereira Leão, Geraldo Magela; Mauger, Gérard; Sarramona López, Jaume; Tenti Fanfani, Emilio; Terigi, Flavia y Tiramonti, Guillermina, *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 19-53). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002188/218851s.pdf>
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1981). *Resolution No. 36/28, de 13 de novembro de 1981*. Nova Iorque, US: ONU. Recuperado de <http://www.un.org/documents/ga/res/36/a36r028.htm>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2010). *Education at a glance 2010*. Paris, FR: OECD. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/45926093.pdf>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2015). *Education policy outlook 2015: making reforms happen*. Paris, Francia: OECD. Recuperado de http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2015/executive-summary_9789264225442-4-en
- Pais, José Machado. (2003). *Culturas juvenis* (2a ed.). Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Palazzo, Janete y Gomes, Candido Alberto. (Noviembre de 2012). Origens sociais dos futuros educadores: a democratização desigual da educação superior. *Avaliação*, 17(3), pp. 877-898. doi: 10.1590/S1414-40772012000300013
- Pontes Sposito, Marília (Org.). (2009). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte, Brasil: Argvmentvm.
- Quivy, Raymond y Van Campenhoudt, Luc. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4a ed.). Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Ristoff, Dilvo. (2013). Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). *Cadernos do GEA*, No. 4. Recuperado de http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N4.pdf
- Rodrigues Carrano, Paulo Cesar. (2002). Jovens universitários. En Pontes Sposito, Marília, *Juventude e escolarização* (pp. 135-155). Brasília: MEC/Inep/Comped.

- Roggero, Rosemary. (2007). Contradições na educação superior: o perfil do jovem contemporâneo e o discurso pedagógico. *Acta Semiótica e Linguística: Sociedade Brasileira de Professores de Linguística*, 11(30), pp. 167-185.
- Setton, Maria da Graça Jacintho. (Septiembre a Diciembre de 1999). A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80(196), pp. 451-471. Recuperado de <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/985>
- Síveres, Luiz. (2015). *Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida*. Brasília, Brasil: Líber Livro.
- Sousa Santos, Boaventura de. (2005). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (10a ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Sousa Santos, Boaventura de. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo, Brasil: Boitempo.
- Stake, Robert E. (1995). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Touraine, Alain. (s.f.). *Crítica da modernidade*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Touraine, Alain. (1997). *Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa, PT: Instituto Piaget.
- UNESCO. (1999). *Tendências da educação superior para o século XXI*. Brasília, Brasil: UNESCO/CRUB.
- Vasconcelos, Ivar César Oliveira de. (2014). *Interação entre experiências sociais de jovens estudantes e de professores universitários: decifrando diálogos*. (Tesis de Doctorado. Universidad Católica de Brasília, Brasília, Brasil). Recuperado de http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCB_38d1f2a5ce9dca559203a5e34676143e
- Vasconcelos, Ivar César Oliveira de y Gomes, Candido Alberto da Costa. (2014). Jovens estudantes universitários e seus professores: aspectos da interação social. En Melo et al. (Org.), *Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal* (pp. 399-422). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Recuperado de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13010.pdf>
- Vasconcelos, Ivar César Oliveira de y Caliman, Geraldo. (2014). Educação em direitos humanos: para lá da informação. *Revista de Ciências da Educação*, 2(31), pp. 83-100. Recuperado de <https://socialeducation.files.wordpress.com/2015/01/vasconcelos-caliman-educac3a7c3a3o-em-direitos-humanos.pdf>
- Vieira, Evaldo. (1996). *Sociologia da educação: reproduzir e transformar* (3a ed.). São Paulo, Brasil: FTD.

Weber, Max. (1999). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*, Brasília, BR: Editora Universidade de Brasília y São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

Weber, Max. (2006a). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo, Brasil: Martin Claret.

Weber, Max. (2006b). *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo, BR: Martin Claret.

Wells, Herbert George. (1992). *O homem invisível*. Sintra, PT: Europa-América.

Wilber, Ken. (2006). *A união da alma e dos sentidos: integrando ciência e religião*. São Paulo, Brasil: Cultrix.

Yin, Robert. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4a ed.). Porto Alegre, Brasil: Bookman.