

LOS MUNDOS ESCOLARES NARRADOS POR LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS¹

Moraima Torres Morillo moraimaforres@yahoo.es

María Teresa Bethencourt mariatbethencourt@hotmail.com

UPEL-Maracay. Centro de Investigaciones Educativas Paradigma CIEP

Recibido: 12/12/2013 **Aceptado:** 24/04/2013

RESUMEN

Garantizar el ingreso a la universidad no es suficiente, lo es aprender (Rama, 2009). Esto hace imperioso interpretar los mundos escolares y conocer sus perspectivas. Haciendo uso del método hermenéutico, se analizaron 70 narrativas escritas por estudiantes universitarios en el contexto de una asignatura. Los hallazgos se presentan metafóricamente en las categorías: El malestar de Afrodita; deseando el regreso de Zeus; problemas sociales tras el vino de Dionisio; gritos a Atenea y su academia y, pedidos de cura a Higea. En ellas se comunican las vicisitudes que caracterizan el mundo escolar vivido, sentido e interpretado por sus protagonistas. Se evidencia la importancia de la narración para comprender las situaciones que inciden en el desempeño estudiantil universitario.

Palabras clave: Mundos escolares, jóvenes universitarios y narrativas.

THE SCHOOL WORLDS NARRATED BY THE UNIVERSITY YOUTH

ABSTRACT

Guarantee university entrance is not enough, as is learned (Rama, 2009). This makes it imperative to interpret the school worlds and to know his perspectives. Using the hermeneutic method, there were analyzed 70 narratives written by university students in the context of a course. The findings are presented metaphorically in the categories: Aphrodite's discomfort, wishing Zeus's return, social problems after the wine of Dionysus, shouts to Atenea and his academy and, priest's orders to Higea. In them they communicate the vicissitudes that characterize the school vivid world, felt and interpreted by his protagonists. The importance of the narrative is demonstrated to understand the situations that affect in the student university performance.

Keywords: Worlds school, university students youth and narratives

Introducción al Problema de Estudio

Interpretar los mundos escolares de los estudiantes universitarios, implica estar conscientes de que la cotidianidad de las casas de estudios superiores se desenvuelve en el contexto de una sociedad caracterizada por la fragmentación, la inmediatez, y la frivolidad, así como por el individualismo, el consumismo y la practicidad, todo lo cual es un “desafío para el aprendizaje humano”, como es afirmado por Barberousse (2002). La persistencia de este cuadro socio-político

¹ Una versión preliminar de la investigación fue presentada por las autoras, como ponencia oral, en el IV Encuentro Internacional de Historia Oral, Educación y Redes Sociales, realizado en la UPEL-Maracay en Junio de 2011

hace que cada día aumente el riesgo de que el conocimiento se convierta en una mercancía más de un mercado mundializado gestionado por la Organización Mundial del Comercio y el Banco Mundial (Rojas Mix, 2003).

Ante esta amenaza de mercantilización, la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Educación, la Ciencia y la Cultura, ha reiterado que no son suficientes los logros en ampliación de matrícula (Ver UNESCO, 2002). No basta saber que, en 35 años (1970-2005), Latinoamérica aumentara en un 451,9% su cobertura en educación superior, pasando de 7.03% en 1970 (1.6 millones de estudiantes) a 31,77% para el año 2005 (15,9 millones de estudiantes) (Rama, 2009), pues el principal reto de la Educación Universitaria no es el incremento matricular, sino la formación de profesionales sensibles y críticos, capaces de ofrecer y ejecutar soluciones a la multiplicidad de problemas sociales, tecnológicos y científicos que se enfrentan en la actualidad

En relación con el antagonismo entre masificación y formación, con base en sus investigaciones sobre la relación que vincula a la universidad con el Humanismo y la Educación de Masas, Ordóñez Díaz (2005), afirma que frente a la presión demográfica, la mayoría de las universidades han priorizado el otorgamiento de títulos profesionales, lo cual satisface la demanda de personal cualificado para el desempeño de cargos en diferentes ámbitos. No obstante, se ha descuidado tanto la formación integral de los estudiantes como la comprensión de las culturas que desarrollan los jóvenes mientras se forman en la Educación Secundaria y con las cuales llegan a la universidad.

Ante la limitación, provocada por la masificación de la Educación Superior, para prestar la debida atención a las necesidades específicas planteadas por quienes integran las juventudes (como las concibe Margulis, 2004), que culminan el bachillerato y acceden a la universidad, se hace necesario que los profesores universitarios además de poseer los conocimientos propios del área específica que han de enseñar, sean también capaces de comprender las necesidades éticas de los estudiantes (Maturana, 1996), de valorar sus fortalezas y debilidades en el plano intrapsicológico e interpsicológico (Vygotsky, 1996) y de distinguir cómo éste perfil puede favorecer o limitar el aprendizaje universitario.

En el caso específico del Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”, núcleo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Maracay), las autoras del estudio aquí reportado, han percibido que, generalmente, la vida de los miembros de la comunidad estudiantil de esta institución está saturada de historias subterráneas, de vivencias profundas no meditadas, que hacen

que la rutinización, la mecanización y la banalidad sean características presentes en la cotidianidad de su accionar en el contexto universitario (Torres y Villegas, 2007).

El impacto que tales características de los estudiantes de la UPEL Maracay, tienen sobre su vida universitaria, cargada de matices subjetivos e intersubjetivos desde los cuales vivencian su historia escolar, constituye uno de los motivos para que desde el Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP), mediante su Línea de Investigación en Ciencias Cognitivas (LINCICOG) conjuntamente con el Curso Desarrollo de Procesos Cognitivos y Afectivos, se haya promovido, entre los estudiantes de este curso, la elaboración y recopilación de textos narrativos escritos (conocidos como narrativas), a fin de apreciar los diferentes aspectos de la cotidianidad que estructura sus respectivos mundos escolares. La revisión de estos textos, producidos a lo largo de dos años, ha permitido conjeturar que los estudiantes, al narrar mediante una descripción escrita autoperceptiva y reconstructiva de sus propias vivencias, son capaces de recrear su mundo escolar y repensar su papel como estudiantes universitarios; así que, con el fin de confirmar la conjetura aludida se llevó a cabo, con base en las narraciones producidas por los estudiantes del curso Desarrollo de Procesos Cognitivos y Afectivos de la UPEL Maracay, la presente indagación cuyos objetivos se indican a continuación.

Objetivos del Estudio

1. Examinar los mundos escolares aludidos en las narrativas.
2. Categorizar las perspectivas adoptadas por los estudiantes para narrar sus respectivos mundos escolares.
3. Distinguir las vicisitudes que caracterizan los mundos escolares narrados por los estudiantes.

Interpretaciones Teóricas

Al utilizar la expresión “Mundos Escolares”, se destaca la profunda interdependencia entre las emociones, cogniciones y cultura. Desde una pretensión compleja, abstracta y general, que se sustenta en el lenguaje filosófico existencialista, la metáfora “Mundos Escolares” escapa de las dimensiones conceptuales que remiten a realidades empíricas concretas y se pretende adentrarse en el plano post-conceptual.

Asumiendo esta postura ontológica existencialista de la realidad, la investigación se aleja de las concepciones empíricas de la psicología experimental, que procura atributos verdaderos o falsos sobre los procesos de subjetivación humana y se ubica en el plano trascendental, por lo que se

pretende considerar no sólo lo real, sino también las condiciones de posibilidad y de sentido que atribuyen los sujetos a sus discursos (Ver Maffesoli, 2005).

Dentro de esta conceptualización teórica, Heidegger (1979) explicará entonces que el hombre es un ser del mundo y el ser es cuidado, asumiendo así que el tiempo es un horizonte de comprensión hacia el ser. De allí, que Stein (2004) afirme que el método más pertinente para estudiar las relaciones entre el mundo y el ser es el de la comprensión hermenéutica, a partir del cual se exalta “el *ser* – en el- mundo, mundo no como lugar donde estamos, sino como el *modo* como estamos” (p. 151).

Partiendo de estos fundamentos filosóficos, la investigación se sustenta teóricamente en una perspectiva que trasciende el análisis intra-psicológico de las narrativas individuales y concibe como un proceso social la producción de una narración, mediante la cual se puede explicar algo personal ubicándolo en el contexto de una época histórica con características propias (Galvão, 2005); por tanto, los actos narrativos se entienden como procesos complejos que se construyen en la interacción dialéctica de los planos intrasubjetivo e intersubjetivo (Vargas Guillen, 2006).

Desde este punto de vista, Ghiraldelli (2002) afirma que, en el marco de las teorías educativas, aceptar la relevancia de las narrativas (en plural) significa que los profesores y los estudiantes sean capaces de comprender que vivimos una época en la cual lo que se llama realidad tiene dimensiones múltiples, por lo que es “problemático” que el profesor presente la realidad a los estudiantes; surge así lo que este autor denomina “*pós-narrative turn*”, enfoque educativo que asume las siguientes premisas: (1) acepta la imposibilidad cognoscente de representar la realidad por medio de metanarrativas y asume que existen múltiples narrativas de lo que se denomina realidad; (2) las narrativas, en sí mismas, no poseen un sentido sino que lo ganan, junto con su significado, en juegos del lenguaje; y, (3) la acción educativa se centra en la creación de nuevas narrativas, por lo que “el papel de creación de nuevas metáforas por los jóvenes debe ser potenciado al máximo” (p. 64)

No obstante, pese a la importancia epistemológica de los actos narrativos, tanto orales como escritos, la cotidianidad pone en evidencia que utilización del lenguaje escrito parece no tener espacio, ni sentido en la cultura escolar, por lo que un grupo significativo de estudiantes manifiestan rechazo hacia la producción de textos escritos y aspira solamente la reproducción textual de los mismos (Arnáez, 1998; García Calvo, 2000). En relación con este asunto, las autoras del estudio aquí reportado han podido observar, con preocupación, cómo muchos de sus alumnos sólo transcriben información extraída de fuentes asumidas sin criterio alguno que permita discriminarlas

según su calidad académica y, además, sin elaborar la referencia que permita identificar la fuente de la cual ha sido tomada la información transcrita. Esto es un indicio de que “Copiar y Pegar” se ha convertido en una moda de la época, que si bien no está enmarcada en los grupos generacionales tradicionales, ha trascendido hacia el significado práctico y común de la realidad estudiantil (Fracca de Barrera, 2006). Resolver los dilemas imperantes en las actividades de evaluación por medio del práctico, superficial y sencillo procedimiento de “Copiar y Pegar”, ha devenido en una estrategia para “cumplir” con las exigencias del profesor y aprobar la asignatura, no importando el narrarse y re-escribirse durante la convivencia universitaria, tal como se ha destacado en investigaciones anteriores realizadas en el Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (Torres Morillo y Villegas, 2007; Torres Morillo, 2010).

Dada la precariedad en la producción escrita dentro del aula, se le ha dado prevalencia a la utilización de códigos lingüísticos orales, debido a la poca disposición y compromiso que muestran los estudiantes y docentes respecto a la escritura. No saber cómo llevar al papel y textualizar lo que se piensa, es un indicador clave para entender el rechazo hacia la escritura académica, postura emocional que se sostiene gracias a actitudes, fundamentadas en creencias, valores y emociones, que contrarían el proceso de escribir (Arnaéz Muga, 1998). Adicionalmente, como sostiene Monereo (1990), la evitación a la escritura evidencia el desconocimiento que tienen los estudiantes sobre sus propios procesos de pensamiento, carencia ésta que se fortalece debido al predominio cultural de ofertas escolares que inhiben el reencuentro consciente de estudiantes y docentes (González, 1997), consolidándose de esta forma el mecanicismo pedagógico que privilegia la transmisión mecánica de los contenidos indicados en los programas de estudio (Díaz Barriga, 2003).

A juicio de autores como Ghiraldelli (2002), la reproducción de contenidos escolares se consolidó en la cultura escolar, gracias al predominio de una visión del lenguaje como representación del mundo y no como una forma interpretativa de lidiar con el mundo. Para este autor, en la primera postura en torno al lenguaje, existe correspondencia entre el enunciado y la verdad, por lo que en el plano educativo es posible “representar la realidad como ella es” lo que posibilita la enseñanza de verdades objetivas y el aprendizaje reproductivo de verdades literales. Por el contrario, en la segunda postura del lenguaje promovida por el “giro lingüístico” y por el enfoque pedagógico “*pos-narrative turn*”, no existe correspondencia única entre enunciado y verdad, por lo que la finalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje es la construcción de “interpretaciones

de la realidad” por medio de la creación de enunciados metafóricos. Ghiraldelli (2002) sintetiza sus ideas sobre la postura pedagógica de este enfoque, al afirmar que un profesor vinculado al mismo es:

principalmente, una persona atenta a las narrativas que dicen cosas metafóricas que tal vez vengan a apuntar para utopías; utopías que escapan entre los dedos...un amante de las narrativas, en cuanto formas de *redescripción* del mundo, es obviamente, de re-descripción de nosotros mismos (p.77)

Invita la cita anterior a promover narraciones múltiples para recrear el mundo, para hacer público los significados personales y promover la comprensión social, fomentando así procesos de pensamiento como: percepción, descripción, comparación, interrogación, deducción, análisis, síntesis e interpretación sobre las acciones individuales y colectivas en el mundo. Por lo que se lee el mundo escolar vivido y se recrea el mundo del saber deseado y legitimado por la ciencia.

Metódica del Estudio

En la presente investigación se adoptó un enfoque cualitativo que procuró, desde una perspectiva más cercana a los seres humanos, mostrar cómo las personas construyen su realidad social, tomando en cuenta sus palabras escritas, textos narrativos producidos, e imágenes elaboradas, así como citas directas de su hablar, mediante las cuales desarrollaron descripciones detalladas de hechos, todo ello en un proceso de recopilación, construcción y legitimización teórica inevitablemente influenciado tanto por la intersubjetividad como por el lugar epistemológico del investigador; en relación con éste último, es oportuno señalar que las autoras se asumen como profesoras-orientadoras, adscriptas a una unidad de investigación socioeducativa de la UPEL Maracay, por lo que buscaron comprender la intención de los procesos educativos dentro del contexto social contemporáneo, esto es, la estructura motivacional que tienen los sujetos escolares, los propósitos que orientan sus acciones estudiantiles, los valores escolares, los sentimientos juveniles, entre otros aspectos que le dan forma a sus mundos escolares. Por ende, las narraciones que integraron el corpus del estudio no pretendieron suscribirse a ninguna corriente historiográfica o a un método particular de historia oral.

El método utilizado fue el hermenéutico, en este sentido Palmer (1997) destaca que la palabra hermenéutica deriva del verbo griego *Hermeneuein* que significa interpretar, dicho verbo tiene tres orientaciones: (a) *Decir* refiriéndose al papel enunciador y declarativo; (b) *Explicar*, que enfatiza el aspecto discursivo de la comprensión que permite tornar más claro aquello que se explica y (c) *traducir* que implica tornar comprensible lo que es extraño o extranjero.

En sintonía con lo anterior, Martínez Míguez (1989) señala que el método hermenéutico, está concebido y diseñado especialmente para la comprensión de las estructuras y los sistemas dinámicos humanos como: organizaciones, grupos, etnias y sociedades; pues el foco central de la hermenéutica es la búsqueda de sentidos y la interpretación.

Los sujetos investigados fueron 70 estudiantes de la UPEL-IPMAR (cursantes del primero, segundo o tercer semestre de la carrera), inscritos en alguna de las cuatro secciones del curso Desarrollo de Procesos Cognitivos y Afectivos, con una edad promedio de 21 años.

El corpus del estudio estuvo integrado por 70 textos narrativos, recaudados en julio 2009 y procesados durante el año 2010; los testimonios producidos por los sujetos fueron codificados con el fin de resguardar su identidad; la codificación se hizo de acuerdo con los siguientes criterios: Primero se colocó el número de la sección; en segundo lugar, se asignó una secuencia numeral de dos dígitos a fin de distinguir el sujeto dentro de la sección y, en tercer lugar, se agregaron las tres primeras iniciales de su nombre a fin de mantener rasgos de la identidad del sujeto. Una vez codificados los sujetos, los textos narrativos fueron transcritos de forma literal en una matriz construida para facilitar la interpretación de la información.

Para llegar a una interpretación legítima sobre los mundos escolares descritos por los estudiantes que participaron en el estudio, se concibió el análisis de la información tomando en consideración los planteamientos de Schagoury y Millar (1993), quienes afirman que dicho análisis constituye un proceso que permite organizar las diferentes informaciones obtenidas en el escenario, estructurarlas y darles sentido, a fin de comprender los significados que subyacen en ellas y elaborar aproximaciones teóricas al respecto.

Considerando esos planteamientos para el análisis de la información, una vez que las narrativas fueron recolectadas, su transcripción se organizó, como notas crudas, en un arreglo matricial como el que se muestra en el Cuadro 1.

Cuadro 1
Matriz de Notas Crudas

Nombre de la Fuente		
Código del sujeto		
Transcripción íntegra y textual de la narrativa	Identificadores	Categorías Emergentes

La organización de la información en el formato de notas crudas, permitió visualizar los indicadores en torno a las perspectivas predominantes del mundo escolar descrito por los estudiantes. Del análisis de los indicadores, se generaron las categorías que interpretan las acciones de los estudiantes en torno a la caracterización de su mundo escolar. Al respecto, las categorías fueron concebidas como: *“conceptos básicos que pretenden reflejar los aspectos generales y esenciales de lo real, sus conexiones y relaciones. Ellas surgen del análisis de la multiplicidad de los fenómenos y pretenden ofrecer un alto grado de generalidad”* (Cury, 1989, p. 21). A pesar de esta pretensión de generalidad de las categorías, es fundamental entender que las mismas están vinculadas con las condiciones concretas de tiempo y lugar desde las cuales se generaron, de allí que sean consideradas como valiosos instrumentos para comprender la realidad estudiada, además de interpretarla y vislumbrar una estrategia política de acción y movimiento.

Para el análisis e interpretación de las categorías emergentes en las narrativas se realizaron las siguientes acciones: (a) Selección de las expresiones, frases, enunciados y manifestaciones que posibilitan la construcción de categorías emergentes; (b) Interpretación de las diferentes expresiones que integran las categorías, desde los aportes teóricos existentes y en relación con los constructos emergentes; (c) Elaboración de una síntesis interpretativa de los hallazgos que permitieran resaltar las características estructurales de los participantes en relación a los objetivos establecidos en la investigación.

Una vez categorizada la información, se utilizó la metáfora como herramienta metódica, por considerar que:

La metáfora es ciertamente, una herramienta privilegiada... que sin dejar de permanecer enraizada en el fondo de lo concreto de la vida corriente, ella puede favorecer e impulsar el libre pensamiento especulativo. Diferentemente del concepto, ella no tiene pretensiones de científicidad, siendo así, tal vez más neutra. Se contenta con describir, ella auxilia la comprensión, sin por eso pretender la explicación (Maffesoli, 1998, p. 148).

De esta forma las metáforas generadas procuraron introducir en la investigación el lenguaje simbólico que la ciencia moderna había subestimado, considerando que “en el corazón de lo real, existe un irreal irreductible, cuya acción no puede ser menospreciada” (Maffesoli, 2005, p. 17). Así, las metáforas presentadas a continuación buscan resaltar la complejidad de la sociedad actual, resaltando la particularidad propia del tiempo y espacio que lo contextualiza.

Politeísmos Hallados en los Mundos Escolares

La narración puede ser utilizada como una herramienta discursiva que permite acceder a la descripción que los sujetos tienen en relación con su mundo, cada estudiante narrador se enfoca en su vivencia procurando ser sujeto y persona de análisis. Es la perspectiva del narrador, un punto de encuentro entre lo real y la interpretación de su experiencia, sometida a un público que conoce las ideas, méritos y frustraciones del sujeto. En consecuencia, la narrativa es una expresión de un mundo íntimo que se despliega en un mundo colectivo compartido en la universidad. Se vive, en consecuencia, un diálogo entre ambas subjetividades, la del escritor y la del lector.

La conjunción entre el mundo privado y el colectivo, permitió clasificar las narrativas en cinco categorías metafóricas. De acuerdo con las contingencias expresadas por los narradores, a estas problemáticas se les dio nombre de *vicisitudes* que según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, es un vocablo que destaca los sucesos prósperos y adversos. Para el caso de esta investigación se toma este concepto con la finalidad de caracterizar los sucesos que dan forma a las diversas maneras de estar en el mundo cuando los estudiantes narran sus historias escolares.

Al evocar la metáfora *mundos escolares*, desde la concepción monoteísta del conocimiento se recuerda la escuela como un espacio de luz, tal como lo imaginó Kant (1996) cuando afirmaba: “Entusiasma pensar que la naturaleza humana será siempre mejor desarrollada y perfeccionada por la educación, y que es posible llegar a formar lo que en verdad le conviene a la humanidad” (p.17). Sin embargo, en la actualidad evidenciamos, al interpretar el corpus de este estudio, que el *monoteísmo del conocimiento escolar* como fundamento está roto y emerge un “*Gran Panteón*” en el que cohabitan varios dioses. Caen, de esta forma, las jerarquías de las instituciones y sus figuras de autoridad y surge la heterarquía (del griego *heteros*: al lado de y no por encima de) como principio regulador, donde diversos “dioses” y valores son objeto de cohesión, celebración e invocación. Desde estas premisas, se encontraron narrativas que relataban *mundos politeístas*, tal como se explica a continuación.

La primera categoría que le da forma al mundo escolar es presentada en la metáfora *El malestar de Afrodita*, con la que se asocian 29 de las 70 narrativas recopiladas. Estos testimonios subrayaron que el mundo escolar se vivencia desde la profunda molestia emocional que invoca la presencia de Afrodita, diosa de la mitología griega que encarna el amor y la belleza. El análisis de estos relatos revela evocaciones desgarradoras que describen mundos escolares llenos de metas académicas no

alcanzadas, debido al predominio de emociones displacenteras y sentimientos asociados a malestares e incomodidades, producto de las convivencias escolares tormentosas.

Los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

“Cuando me entregan mis notas, mi boca caía en el suelo, yo estaba clara que no iba a salir excelente, pero... ¡por Dios!, no imaginaba que iban a ser tan deplorables como las que me habían entregado. Estaba tan mal que me fui al baño a llorar y lo más triste es que no tenía con quien hablar. Porque si se los decía a los del hueco, ellos se iban a burlar de mí hasta que se quedaran sin voz” (231-05-KAR- Al fin salí del hueco)

“La maestra empezó a gritarnos y nos tenía como las peores del salón a Yoselin y a mí que éramos las líderes del grupo. Odiábamos a la maestra y no la obedecíamos, el primer lapso salimos muy mal todas nosotras. Mis padres me castigaron, pero yo igual hablaba y no obedecía a la maestra” (282-01-GEN- Recuerdos de la escuela)

“Siempre fui una niña muy tímida, debido a que nunca me unía al grupo, constantemente tuve ese miedo de ser rechazada, cuando quería integrarme al grupo me excluían. Nunca supe la razón, pero pensaba porque era que no hablaba con nadie, ese temor siguió a través de los años” (282-02-JES-Cuando nos dejamos controlar por la emotividad)

Se aprecia en estos relatos que se recuerda la vivencia escolar desde una historia llena fracasos, malestares, incomodidades, desencuentros y frustraciones que llevan a los estudiantes a dudar de sus capacidades intelectuales, a considerar sus esfuerzos inútiles y valorar la escuela como una institución alejada de sus intereses. Las principales vicisitudes afectivas expresadas en esta categoría son: (a) conflictos asociados a la adaptación escolar, (b) rebeldía e indisciplina; (c) timidez, (d) sentimientos de duelo, (e) abandono y dejadez, (f) miedo al profesor, (g) miedo a compañeros, (h) agresión y hostilidad, (i) nerviosismo y ansiedad, (j) injusticias por abusos de poder del docente.

La segunda categoría que da orden al mundo escolar es *Deseando el regreso de Zeus*, en ésta metáfora se inscriben 18 testimonios de las 70 narrativas analizadas. Estos estudiantes invocan a Zeus, el dios de la mitología griega que gobierna el Olimpo y restablece el orden y justicia dentro las instituciones escolares. Los estudiantes narradores invocan a Zeus, cuando describen un mundo escolar caracterizado por las dificultades institucionales.

“Al llegar a mi casa, les comenté a mis padres cómo sería mi horario, las materias que iba a ver y los profesores con los que iba a tratar. Sobre todo les hablé de la falta “temporal” del profesor de matemática, mis padres impresionados me dijeron: “no es posible que no tengan asignado profesor en esa materia, ¡es fundamental en éste año!”. Les dije que nos habían dicho que era mientras tanto, es decir, mientras se solucionaba el problema en la Zona Educativa” (231-16-YOL-¿De quién fue la culpa?)

“Cuando entramos a la casa me dijo: ¿Qué hacías tú en esa fiesta, si yo te mandé fue al liceo?. Yo le respondí: “pero, si yo no estaba haciendo nada malo. ¡Huéleme!, ni siquiera tomé. Se me acercó como si me iba a oler y me dio fue una cachetada; ese día me dio hasta con una correa, yo me quedé impresionada, pues pensé que mi mamá no era capaz de golpearme” (231-18 LIT- Un viaje de aventura por el desastre)

“Piratin también se caracterizaba por ser un profesor autobús. Ya que de antemano muchos alumnos preferían buscar la sección donde estaba dando clases este profesor para incluir la materia, sin importar si aprendían o no, alegando que no les daría dolores de cabeza como otros profesores” (521-01-TEO-Un Piratin)

Se evidencia que el mundo escolar es narrado, desde las vicisitudes que se han experimentado en relación a los procesos administrativos-burocráticos y la cultura escolar que prevalece en la institución. De manera que entre las tensiones descritas en este rubro, pueden enumerarse en las siguientes vicisitudes institucionales: (a) tráfico de influencias y estafa académica, (b) déficit de infraestructura, (c) retardos en procesos administrativos, (d) déficit de profesores, (e) inasistencia de profesores; (f) cambio de sección y de profesores, (g) confabulación estudiantil, (h) idealización utópica del acto de grado; (i) choque de cultura juvenil con la cultura escolar.

La tercera categoría que estructura la descripción del mundo escolar de los sujetos investigados fueron los *problemas sociales tras el vino de Dionisio*; en ésta se ubicaron 11 de las 70 narrativas estudiadas, las cuales hacen un llamado al dios Dionisio para que restituya la fiesta y resuelva las dificultades sociales que impiden el disfrute del vino terrenal.

“Mi vida era la de una adolescente normal: con un hogar estable, una relación de familia muy acogedora... Pero de repente, de un día a otro, todo mi mundo se derrumba. Las peleas entre mis padres eran constantes, eso causaba en mí una desmotivación, ya mi ánimo hacia los estudios no era el mismo y opté por no asistir a clases” (282-18-Mar-Cómo sufren los adolescentes al enfrentar el divorcio de sus padres)

“Con todas esas fiestas y bebiendo como bebíamos y saliendo a donde queríamos desde el liceo, comenzamos a inventar... y poco a poco con todas esas cosas mis estudios fueron bajando el promedio y fui saliendo mal” (282-13-LUI- Del vaso de leche de mi mamá a la Guarapita de mis amigos)

“Sí, es verdad que ese robo marcó mi vida, porque me quedaron hasta materias, ya que falté mucho a clase... pero lo más importante es que estoy vivo” (951-09-HEC- El robo de un vehículo)

“Cuando me enteré de mi embarazo estaba cursando el cuarto semestre de informática. Los tres primeros meses fueron muy difíciles, porque me daban muchos mareos y náuseas en las horas de clase y tenía que salirme” (521-12 Mil- Tejiendo escarpines en la Universidad)

Se aprecia en los relatos anteriores, que las vicisitudes socio-culturales y económicas descritas por los estudiantes narradores, presentan un mundo en el que las diversas instituciones de la modernidad: familia, escuela, organismos de seguridad, estabilidad laboral y religión, se encuentran en un proceso de metamorfosis y reestructuración, por lo que los jóvenes sienten que viven en una sociedad que está creando nuevas normas a raíz del holocausto de valores arcaicos. En este orden de ideas, se encontraron las siguientes vicisitudes socio-culturales: (a) víctimas de la delincuencia, (b) contextos familiares adversos, (c) choque de roles, (d) cansancio tras el Trabajo infantil, (e)

privilegio del consumo de alcohol a edad temprana, (f) tabaquismo en la adolescencia, (g) iniciación en el consumo de sustancias sicotrópicas, y (h) embarazo no planificado.

La cuarta categoría que da forma al mundo escolar descrito por los sujetos, fue la metáfora: *Gritos a Atenea y su academia*. En este rubro se agruparon 8 de los 70 testimonios analizados. Estos 8 estudiantes narradores, al describir su mundo, invocan la presencia de la diosa Atenea para que los llene de sabiduría y les permita superar las vicisitudes académicas que caracterizan su estar en el mundo escolar. Al respecto, se pueden destacar los siguientes relatos:

Se terminó el año escolar y al final reprobé tres materias, en fin no sé por qué me cuesta tanto leer, interpretar y analizar todo lo que se relaciona a los estudios. Mi flojera e indisposición estuvieron presentes en todos mis estudios, el dinero algunas veces resolvió mi falta de preocupación en los cursos.

Siempre que quería pagaba a mis compañeros para que me incluyeran en los trabajos, aportaba dinero para comprar los materiales de algunas actividades manuales, más no ayudaba a realizarlos. Fui una clienta fija de algunos profesores, ya que estos eran comerciantes dentro de la institución. Estos también distraían mi atención hacia los estudios. (231-06-GET- Dinero, belleza y nada de inteligencia)

A decir verdad, no era que la profesora explicara mal matemática, sino que yo no le entendía, pues mis compañeros sí salían bien. Era yo la del problema, me enfrasaba y me decía: “¡Naguará!, que tapada soy yo!.¿Por qué no entiendo Dios Mío?” (521-10 DAY ¿La matemática:¿ ángel o demonio?)

Hoy en día en la universidad se me han presentado diferentes necesidades o secuelas como estudiante, entre ellas está el ámbito de la lectura y la interpretación de los leído, la redacción de algún ensayo, entre otras cosas (231-20-ANG- Descubriendo mis talones de Aquiles al entrar en la universidad)

Destaca en las narraciones de los estudiantes, la ausencia de conocimientos que favorecen el desarrollo de sus macro-habilidades lenguaje y razonamiento lógico. En los testimonios de los informantes se evidencia la presencia de lamentos, que a su vez exigen que la escuela vuelva a ser el templo del saber ilustrado y no el espacio de la trivialidad que caracteriza a la sociedad en su conjunto. En los discursos estudiantiles se expresan las siguientes vicisitudes académicas: (a) dificultades asociadas al razonamiento lógico matemático, (b) conflictos de comprensión lectora y, (c) evasión de responsabilidades escolares.

En quinto y último lugar, emerge la categoría *pedidos de cura a Higea*, como una marca discursiva presente en 4 de las 70 narrativas estudiadas. En esta categoría se encierran los testimonios que los estudiantes narradores presentan a la diosa griega de la salud, Higea. Se exponen densamente diversas vicisitudes de salud que afectan el bienestar físico, mental y el equilibrio biopsicosocial de los estudiantes. Tal como se evidencia en los siguientes relatos:

Sufrí de una enfermedad llamada síndrome vertiginoso. Éste síndrome afectó mi aprendizaje y, en algún momento, lo limitó, pues me impedía en muchos casos asistir a clases y en esos meses estaba en clases muy importantes y en plenas evaluaciones” (521-04-ANG-Vertigo en la carrera)

... y escribió su diagnóstico, el cual era crisis de pánico y ansiedad. Luego me dijo: “tranquila, que con esto que te voy a mandar esos temores desaparecerán. Pasaron los días y presenté mi primera evaluación en la universidad. Saqué la máxima nota, hasta me felicitaron. ¡Que alegría sentí!, supe así que Dios me había oído y la puerta del miedo se cerraría con candado para siempre” (231-14-LAU- La llave de la puerta del miedo)

Exaltan en estos textos: la presencia de enfermedades, desgastes del cuerpo, tensiones psíquicas que perturban el equilibrio homeostático e interfieren en el proceso de aprendizaje. Parece esperarse que la sociedad y la medicina ofrezcan curas, la sanación o el remedio a la “enfermedad”; por lo que el contexto se percibe mórbido y patológico. Mientras se está a la espera de esa solución, que se asume se recibirá de agentes externos al individuo, los sujetos implicados se respaldan en las limitaciones que inhiben su participación y, de cierto modo, los libera de su responsabilidad. Entre las vicisitudes narradas por causas de salud, se encuentran las siguientes: (a) complicaciones durante el embarazo, (b) enfermedades psicosomáticas y, (c) enfermedades varias.

Conclusiones

La diversidad de situaciones y eventos evidenciados en la descripción que los estudiantes universitarios hacen de su propio mundo escolar, revela que es posible comprender e interpretar las condiciones personales, sociales y culturales que distinguen el desempeño estudiantil y favorecen el rendimiento académico en contextos universitarios

Así, al exponer por medio de la escritura narrativa, la pluralidad de vivencias que reposan en las memorias estudiantiles, se propicia el reencuentro con ellas y la concientización de las dificultades, oportunidades, fortalezas y debilidades que definen, tanto al contexto educativo universitario, como al aprendiz.

La atención ofrecida a cada una de las particularidades implícitas en las vivencias objetivadas en las narrativas y, a la vez, la búsqueda fidedigna de las afinidades y conexiones que relacionan tales vivencias, permitió identificar y clasificar las vicisitudes escolares en: afectivas, institucionales, socio-culturales, académicas y de salud. Tales vicisitudes, se aprecian inmersas en las cinco categorías que orquestan los resultados del análisis efectuado a las narrativas.

Conforme a ello, apoyadas en las metáforas que ofrece la mitología griega, las autoras expresan diversos dramas y variadas tragedias que no pueden ser contadas a partir de un solo dios. De allí que, como recurso de interpretación hermenéutica, se prefiera el politeísmo antiguo, que parte del principio que en cada creación hay un componente de maldad y que la lucha entre el bien y el mal es

lo que permite el desarrollo de la historia. En este sentido, la investigación coincide con las interpretaciones de Beriain (2000), cuando afirma: “el paso del monoteísmo religioso de origen judeocristiano al politeísmo cultural no representa una mera vuelta al politeísmo griego sin más, sino que expresa más bien la metamorfosis operada en la sociedad moderna y en sus propias estructuras de conciencia” (p.18)

La escritura de narrativas adquiere valor en el ámbito pedagógico, ya que es un recurso que posibilita el acceso al mundo escolar vivido y meditado por los estudiantes, autores y protagonistas de las mismas. El acceso a tales vivencias, permite a los profesores universitarios precisar las dificultades que inhiben u obstaculizan los procesos de aprendizaje, monitorear el desarrollo de las habilidades cognitivas y afectivas, propiciar oportunidades de interacción personal y social en el aula y diseñar planes de estudios adaptados a los requerimientos culturales, sociales e individuales de los estudiantes.

Referencias

- Arnáez Muga, P. (1998). La cognición y el proceso de escribir. *Paradigma 19* (2), 7-21
- Barberousse, P. (2002). Globalización y Posmodernidad: Desafíos al aprendizaje humano. *Educación*, 26 (2), 97-106.
- Beriain, J. (2000). *La lucha de los dioses en la modernidad*. Caracas: Anthropos
- Cury, C. (1989). *Educação e contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias de aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*. (5),2, 1-13
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2010). [Diccionario en Línea] Disponible en: <http://rae.es/rae.html> [Consulta: 2010, Mayo 28]
- Fraca de Barrera; L. (2006). *La ciberlingua. Una variedad compleja de lengua en Internet*. Caracas: Impresiones Técnicas
- Galvão, C. (2005). Narrativas em Educação. *Ciencia y Educação 11* (2), 327-345
- García Calvo, J. (2000). La Escritura en el Ámbito Universitario: El Resumen como Texto Académico. *Akademos* (2) 2, 33-46
- Ghiraldelli, P. (2002). *Filosofía da educação*. Rio de Janeiro: DP&A
- González, F. (2007). Metacognición y Tareas Intelectualmente Exigentes. El caso de la Resolución de Problemas Matemáticos. *Zetetiké* (9) 6. 59-87
- Heidegger, M. (1979). *Tempo e ser*. São Paulo: Abril.
- Kant, I. (1996). *Sobre a pedagogia*. Piracicaba, UNIMEP.
- Maffesoli, M. (1998). *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis: Vozes
- Maffesoli, M (2005a). ¿El fin de la era moderna?[Entrevista en línea]. Disponible: <http://arellanos.blogspot.com/2005/09/maffesoli-el-fin-de-la-era-moderna.html> [Consulta: 2006, Julio 06]

- Margulis, M. (2004). ¿Juventud o juventudes? *Perspectiva Revista do Centro de Ciência da Educação*. 22 (2), 297-324.
- Martínez Miguélez, M. (1989). *Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de Investigación*. Trillas: México.
- Martínez Padrón, O. (2008). Actitudes hacia la matemática. *Sapiens*, (9), 1, 237-256
- Maturana, H. (1996). *Ética y acción*. Santiago de Chile: Dolmen
- Monereo, C. (1990). Las estrategias del aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje*. (50), 3-25
- Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2002). *Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Cochabamba Bolivia UNESCO Marzo.
- Ordóñez Díaz, L. (2005). Universidad, Humanismo y Educación de Masas. *Pedagogía y Saberes*, (23), 65-75
- Palmer, R. (1997). *Hermenêutica*. Lisboa: Ediciones 70
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195
- Rojas Mix, M (2003). Los nuevos desafíos para la democracia: una perspectiva Latinoamericana. En Rojas Mix; Manizzi, W (Org). *A educação Superior frente a Davo s/ La educación Superior frente a Davos*. Porto Alegre: UFRGS
- Schagoury, R y Miller, B. (1993). *The art of classroom inquiry. A handbook for teacher - researchers*. New Hampshire: Heinemann
- Stein, E. (2004). *Mundo Vivido: Das vicissitudes e dos usos de um conceito da fenomenologia*. Porto Alegre: EDIPUCRS
- Torres Morillo, M y Villegas, M. (2007). Estudio exploratorio sobre las necesidades de orientación académica de los estudiantes de educación UPEL- Maracay Venezuela. *Encuentro Educativo* 14 (3)
- Torres Morillo, Moraima (2010). *Perspectivas Sociocognitivas-Emocionales del Aprendizaje. Un Caso Con Estudiantes Universitarios*. Tesis Doctoral no publicada. UPEL-Maracay
- Vargas Guillen, G. (2006). *Tratado de Epistemología*. Bogotá: San Pablo
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona España: Crítica

AUTORAS

LAS AUTORAS

Moraima Torres Morillo

Profesora Asociada de la UPEL-Maracay. Profesora en Ciencias Sociales, Magister en Orientación, Especialista en Gestión Escolar y Doctora en Educación. Investigadora PEII-Nivel A.
E mail: moraimaftorres@yahoo.es

Msc. María Teresa Bethencourt

Profesora Asistente de la UPEL-Maracay. Profesora en Preescolar, Magister en Orientación y Candidata Doctoral en Educación. Investigadora PEII-Nivel A
E mail: mariatbethencourt@hotmail.com

Investigadoras adscritas al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP)
Línea de Investigación en Ciencias Cognitivas (LINCICOG)